

Biopolítica, Barbárie e Formação Humana

Amarildo Luiz Trevisan
Elisete Medianeira Tomazetti
Noeli Dutra Rossatto (orgs.)

Biopolítica, Barbárie e Formação Humana

Licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para
ver uma cópia dessa licença, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

A revisão das Normas ABNT e Português é de responsabilidade de cada autor.

Preparação de originais

Bibiana Silveira-Nunes

Projeto gráfico, capa e editoração

Bergamota Design

Edição

FACOS-UFSM

B615 Biopolítica, barbárie e formação humana [recurso eletrônico] /
Amarildo Luiz Trevisan, Elisete Medianeira Tomazetti,
Noeli Dutra Rossatto (orgs.). – Santa Maria, RS :
FACOS-UFSM, 2021.
1 e-book : il

1. Educação – Filosofia 2. Professores – Formação 3.
Violência – Escolas I. Trevisan, Amarildo Luiz II. Tomazetti,
Elisete Medianeira III. Rossatto, Noeli Dutra

CDU 37.01
371.13

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM

ISBN 978-65-5773-019-5

APRESENTAÇÃO

Centrado na área temática da Filosofia da Educação, especificamente os Fundamentos da Educação, o livro está organizado em 9 Eixos Temáticos, resultando de momentos de discussão e troca de pesquisas entre professores e pesquisadores da área, advindos tanto de universidades brasileiras quanto internacionais. O projeto propôs, concomitantemente em âmbito nacional e internacional, repensar a educação a partir do debate sobre a constituição ética do presente, tendo vista a necessidade de propor um modelo de formação sensível aos riscos da barbárie, inerente ao processo civilizatório e atento também à dor do outro, convertida em fenômeno coletivo por conta de catástrofes sociais. A partir do confronto com o legado teórico acumulado sobre o tema, pretendeu-se discutir, em tempos pós-traumáticos, como a política, ao invés da propalada emancipação, recebeu uma assinatura biopolítica, e como essa transição na modernidade pode ser pensada na relação entre Filosofia e Educação, mais especificamente as relações existentes entre a biopolítica, a barbárie e a formação humana.

Em tempos de popularização da barbárie e da biopolítica, ainda é raro encontrar trabalhos que se preocupam com o tema da violência nas escolas. No entanto, o silêncio dos indicadores e das pesquisas sobre a questão da violência na/da/para a educação com que nos deparamos contrasta visivelmente com o contexto atual, uma vez que, seja na televisão, internet, telefones celulares, ou qualquer artefato que nos liga às tecnologias de informação e comunicação, não podemos fugir de contemplar cenas de violência, inclusive ocorridas em escolas. Nesse livro, vamos apresentar as reflexões que foram aglutinadas em eixos de discussão versando sobre o tema da violência escolar, violência essa reificada na educação via teorias referenciais dos fundamentos e práticas educacionais, contribuindo para a biopolítica da violência, largamente expandida hoje pelas redes sociais.

O Eixo Temático 1, *Tecnologias, Mídias Sociais e Educação*, explorou o uso das tecnologias e, especialmente, das mídias sociais, na educação. Pensando as consequências que a tecnologia está trazendo para a sociedade; investigando os impactos que a produção de Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente Significativos (ODEAPSs) pode provocar no processo de ensino e de aprendizagem; investigando como as redes sociais potencializam a possibilidade de interação entre os indivíduos e as possíveis contribuições e fragilidades da utilização de tecnologias como auxiliares no processo de ensino/aprendizagem; e descrevendo como as mídias estão presentes no trabalho do professor; os autores trabalharam a partir da percepção do movimento em direção ao uso dessas tecnologias nas escolas, o que permitiu aos professores propor discussões e relações de trabalho que possibilitem aos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, professores e alunos, pensarem a respeito do seu papel frente a essas mídias sociais que tanto impactam a vida social, educacional e profissional dos envolvidos.

O Eixo Temático 2, *Biopolítica, Barbárie e Educação*, teve por finalidade divulgar, refletir e aprofundar o debate de pesquisas relacionadas aos dilemas que perpassam as discussões envoltas no contexto de eventos extremos de barbárie. As pesquisas apresentadas enfatizaram a discussão crítica e coletiva dos resultados, abordando teorias e práticas relacionadas a conceitos como memória, biopolítica, cuidado de si, resiliência, perfeitibilidade, formação, ideologia e invenção como forma de resposta às situações de violência(s) vivenciada(s) no contexto educacional. Dessa maneira, articulam a significação do processo pedagógico e encadeiam o discurso conjuntamente aos desafios deste novo milênio, considerando a complexidade na formulação e efetivação de práticas não-violentas.

O Eixo Temático 3, *Ensino de Filosofia, práticas escolares e currículo*, procurou agregar discussões acerca das presenças, ausências, continuidades e descontinuidades do ensino de filosofia nos currículos de educação básica e superior. Neste sentido, os textos aqui apresentados tratam-se de pesquisas (concluídas ou em andamento), de práticas escolares ou ensaios filosóficos que problematizam metodologias, tecnologias, conteúdos e diferentes abordagens do ensino de Filosofia e das Ciências Humanas de modo geral. Englobando temas como a Filosofia na Base Nacional Comum Curricular (habilidades e competências), diferentes discursos proferidos que ameaçam a filosofia, bem como questões metodológicas e didáticas para seu ensino.

O Eixo Temático 4: *Violência, Cultura e Ética no Contemporâneo*, visava refletir e problematizar sobre as violências nas escolas e na sociedade, propondo pensar como situações de violências se manifestam nas diferentes esferas do cotidiano docente e discente, além das consequências para os mesmos. Da mesma forma, buscaram ponderar sobre a cultura da violência e a cultura de paz, dada a banalização da violência e as iniciativas para a mudança de paradigmas nas relações interpessoais. Pensando o papel da Ética de maneira geral e específica na tarefa de docentes e agentes educacionais, os artigos buscaram sensibilizar o leitor para uma educação para a cidadania a partir da construção de uma linguagem de reconhecimento na escola; pensando uma base epistemológica visando o estudo do ser humano no intuito de entender o ser vivo como ente autopoietico; refletindo sobre o processo de formação amplo e diversificado que caracteriza o conceito de *Bildung*; trazendo relatos de experiências e ações provenientes de projetos que visavam valorizar e evidenciar os direitos humanos e a diversidade étnica. Os trabalhos que compõem o Eixo Temático contribuíram para a reflexão formativa, troca de ideias, experiências e o contato com abordagens diversas. As diferentes propostas nos ajudam a pensar sobre ética e o fazer docente diante de uma diversidade cultural que enfrenta cotidianamente situações de violência. As reflexões e os caminhos apontados pelos trabalhos nos dão fôlego para pensar em estratégias de enfrentamento à violência com a única arma que os educadores possuem: o conhecimento e a reflexão, produzindo assim, uma formação cultural ampla.

O Eixo Temático 5, *Escola, Políticas Públicas e Inclusão*, pensou a escola, como instituição de caráter público fundamental na formação das novas gerações, lugar onde as políticas públicas educacionais são efetivadas com o objetivo de atender diferentes perspectivas formativas; considerou também as condições, os processos de gestão e as tensões inerentes a cada comunidade escolar, muitas vezes acionadas, também, por perspectivas cujo centro é a dimensão econômica e produtiva dos conhecimentos e da escola; em especial, as políticas de inclusão foram analisadas em diferentes dimensões, mas especialmente no que tange aos desafios e aos tensionamentos que produzem na formação de professores/as e em sua implementação na escola. Entre os textos que compõem o eixo, alguns abordam as políticas escolares inclusivas a partir de revisão de literatura, análise da legislação e problematização de aspectos próprios do universo escolar, como mudanças curriculares, práticas pedagógicas, papel da gestão da escola, entre outros. Indagam sobre os sujeitos alvos da inclusão, sobre a formação de sua identidade, a partir de leitura psicanalítica, que possa também oferecer elementos para pensar sobre os processos de exclusão abrigados nas práticas ditas inclusivas. A violência também é objeto de reflexão sob a ótica do paradigma da avaliação em larga escala, produtora de indicadores de qualidade que instituem formas de vida escolar as quais geram hierarquias e exclusão de estudantes. A formação inicial de professores, como resultante de políticas de educação próprias de um determinado tempo histórico, é analisada a partir de pesquisa documental. Investiga, na ordem dos currículos e projetos de curso, como a dimensão da diversidade se faz presente, de forma a constituir um modo de ação docente na escola básica. O tema da interculturalidade é contemplado na reflexão sobre os modos de ensinar que estabelecem conexões entre diferentes culturas, conhecimentos e saberes a serem ensinados na escola. São textos que provocam seus leitores e suas leitoras a pensar de diferentes modos sobre questões centrais da educação e da escola contemporânea.

O Eixo Temático 6, *Epistemologia, Narrativas e Formação*, propôs a discussão a respeito dos diferentes modos de significação filosófica da vida em espaços de formação. Entre outras coisas, visou explorar a relação da filosofia com a literatura, a música, as artes plásticas e outras formas de expressão artístico-culturais, indicando a

importância do contato com diferentes registros de pensamento, bem como a abertura para narrativas academicamente pouco convencionais no processo de formação de adeptos do ensino e da pesquisa na área de filosofia. Também pretendeu contribuir para a formação de um pensar com competência comunicativa, a partir do diálogo com diversas correntes do pensamento moderno, bem como através do levantamento de algumas aporias da reflexão contemporânea relacionadas com modelos reflexivos da tradição filosófica, a fim de elucidar hermenêuticamente seus pressupostos éticos e epistemológicos, por exemplo.

O Eixo temático 7, *Experiência, Infâncias e Educação*, propõe retomar outras formas de se compreender a atividade educacional na contemporaneidade. Nesse sentido, a palavra experiência retorna ao cenário educacional como possibilidade de colocar em movimento outros sentidos possíveis para pensar a relação entre filosofia e educação. As infâncias, por sua vez, trazem a possibilidade para o novo, um deslocamento do pensamento, uma nova experiência, bem como auxiliam a problematizar o lugar da experiência a partir da análise de rastros das memórias. Essas trajetórias narradas revelam identidades docentes e discentes registradas em memoriais de formação, possibilitando a constituição de uma cartografia das experiências. Tendo em vista que os discursos educacionais que dominaram a educação brasileira nos últimos 30 anos exerceram um poder de matriz do que poderia se pensar e fazer em educação, se faz importante esse novo diálogo. Deste modo, o eixo buscou fomentar a discussão entre experiência, infância e suas interfaces com a educação.

O Eixo Temático 8, *Diferença, Educação e Arte*, promoveu discussões a respeito do pensamento da diferença em diálogo com as filosofias da diferença, educação e artes, visando também problematizar o conceito de diferença no mundo contemporâneo. Além disso, o eixo se propôs a discutir aspectos artístico-pedagógicos que incorporam tais temáticas no processo de formação docente e ensino das variadas linguagens (artes visuais, artes cênicas, dança, música, teatro) em espaços formais (educação básica e ensino superior) e não formais de educação. Os textos constroem capítulos que versam sobre temas emergentes das filosofias das diferenças, a partir de constructos teóricos variados, constituindo assim um pensamento pluralista e inclusivo, desde a problematização das noções de tempo historicamente cristalizadas na educação (Kairós, Crhonos, Aíon), convidando o/a leitor/a a repensar as normatividades e prescrições sobre haver um tempo; passando pelo pensamento de Baruch Espinosa para a construção de uma educação comprometida com o respeito às diferenças, enfatizando a peculiar atribuição que o filósofo destina ao conceito de alteridade; pensar as relações, encontros, possibilidades e impossibilidades de acesso ou negação de bens culturais produzidos pela humanidade, evocando questionamentos sobre como signos imagéticos provocam, afetam e constituem nossos modos de olhar para o mundo, bem como, nossa maneira de estar nele; pensando também os conceitos de Eu e Outro elaborados por Tzvetan Todorov e o lugar da alteridade no campo entrecruzado da arte e da educação; refletindo ainda sobre a possibilidade de construção de um pensamento sem imagens na arte e na educação.

Por fim, o Eixo temático 9, *Diversidade, Violência Simbólica e Educação*, problematiza a violência tanto como fenômeno contextual que exige uma leitura da perspectiva dos sujeitos implicados, e também como plural na sua polissemia, nas formas de manifestações e complexidade. Uma especificidade do eixo é a violência simbólica, por ser um mecanismo de legitimação de crenças, comportamentos, visões de mundo, imposta socialmente aos sujeitos como regra, não reconhecendo o outro na sua diversidade e ameaçando a sua autonomia. No âmbito escolar, é emergente a discussão sobre a(s) violência(s) que vêm incidindo sobre a própria subjetividade em desenvolvimento, pois ela deixa marcas indeléveis ainda que, por vezes, legitimada em sua invisibilidade. Também propôs socializar a produção teórico/prática sobre as temáticas da Diversidade, Violência Simbólica e Educação como uma aposta na confluência do campo para produzir sentidos e ações para a prevenção da violência escolar em curso no país.

A preocupação desse evento decorre da crescente demanda trazida pelos professores sobre o tema da violência nas escolas e seu entorno. Temática que vem ganhando cada vez mais visibilidade e atenção da parte dos profissionais que atuam nas escolas, bem como teóricos de diferentes áreas que estudam essa questão. É um

fenômeno que não poder ser refletido isoladamente ou de maneira superficial, precisa de um esforço conjunto, olhar ampliado e aguçado. O projeto se ajusta também ao atual cenário sócio-político-cultural que nosso país atravessa, com polarizações de opiniões, agressões mútuas, ameaça de ruptura democrática, supremacia de adjetivações negativas nas discussões em relação ao argumento racionalmente construído. Em outras palavras, a popularização da barbárie e da biopolítica. Em meio a essa realidade, se faz necessário colocar em pauta a questão das relações entre Escola, Violência e Ética, essa última sendo forma e critério de referência em tempos de pós-verdade.

Esta dinâmica de discussão, assim como publicações como esta, oferecem um momento de reflexão fundamental para os professores em atuação que, ao voltarem à escola, redimensionam reflexivamente os rumos dos projetos, de suas práticas e posturas pedagógicas. Desse modo, a proposta do evento, e deste livro, é de que a questão da violência seja tecida a partir da relação entre alguns conceitos desenvolvidos pela Filosofia da Educação, como barbárie, biopolítica, tecnologia, entre outros, na perspectiva ética. Procura-se compreender, assim, como a temática da violência está presente no cotidiano das ações educativas contemporâneas e quais as possibilidades, a partir da aproximação da racionalidade e da historicidade, de se fazer frente a este contexto, redimensionando o entrelaçamento Educação e Ética.

Boa leitura!
Os organizadores

EIXO TEMÁTICO 1 TECNOLOGIAS, MÍDIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

16

TECNOLOGIA: QUE FAZER?

Karoline Cipriano dos Santos
Greyce Kelly de Souza

23

RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO DE VÍDEOS POR ESTUDANTES COMO OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS

Adriano Edo Neuenfeldt
Rogério José Schuck
Tânia Micheline Miorando

31

O FACEBOOK PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA: METANÁLISE QUALITATIVA NA BDTD

Luciana Richter
Nain Nogára

39

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANAIS DO ENPEC (2011-2017)

Vanessa Rossato de Bastiani
Márcia Prado Amaral Rosa
Luciana Richter

49

SOBRE A PRODUÇÃO DE UMA JUVENTUDE NERD NA CULTURA DIGITAL: ENTRE DISCURSOS E PEDAGOGIAS

Lucas da Silva Martinez
Sueli Salva

EIXO TEMÁTICO 2 BIOPOLÍTICA, BARBÁRIE E EDUCAÇÃO

59

A PERSONALIDADE EM ADORNO: EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E VIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Tadeu Alan Ramos

66

DA BIOPOLÍTICA E VIOLÊNCIA PARA A PROFANAÇÃO E AUTOPOIESE: PROPOSIÇÕES DE DINÂMICAS FORMATIVAS SENSÍVEIS AOS VIVERES E CONVIVERES

Roque Strieder
Araceli Girardi

- 75 RESPONSABILIDADE E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE LEVINAS: FERRAMENTAS PARA A DESBARBARIZAÇÃO
Aline Caçapava Hernandes Grzibowski
- 82 SERIAM OS CRIMES DOS PODEROSOS ONTOLOGICAMENTE IGUAIS AOS DEMAIS CRIMES? BIOPOLÍTICA E RESISTÊNCIA NO PRESÍDIO ESTADUAL DE JÚLIO DE CASTILHOS
Ana Carolina Campara Verdum
- 91 EDUCAÇÃO EM RESISTÊNCIA CONTRA A IGNORÂNCIA E A BARBÁRIE: NOTAS DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PAULO FREIRE E THEODOR ADORNO
Alex Sander da Silva
Karoline Cipriano dos Santos
- 99 CRÍTICA DA BARBÁRIE E A POSSIBILIDADE DE UMA ÉTICA A PARTIR DA FENOMENOLOGIA DA VIDA
Érica da Silva Martins

EIXO TEMÁTICO 3 ENSINO DE FILOSOFIA, PRÁTICAS ESCOLARES E CURRÍCULO

- 108 AS COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE HUMANIDADES: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA BNCC E DE MARTHA NUSSBAUM
Clarice Rosa Machado
Diego Carlos Zanella
- 115 O DESAFIO DAS DISCIPLINAS DO ESPÍRITO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO COM BASE NOS ESCRITOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE FRIEDRICH NIETZSCHE
Victor Santiago Santos
Angela Zamora Cilento
- 123 OS APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO E O PAPEL DO ENSINO DE FILOSOFIA EM UM MODELO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS
Edwiges Pereira Campos
Jonivan Martins de Sá
- 133 O ENSINO DE FILOSOFIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO AOS ALUNOS SURDOS NO BRASIL
Mateus Stein

141

EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE TRÊS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA ESCRITOS POR AUTORAS MULHERES

Raquel Brum Sturza

EIXO TEMÁTICO 4 VIOLÊNCIA, CULTURA E ÉTICA NO CONTEMPORÂNEO

152

OS TRÂMITES LINGUÍSTICOS DO RECONHECIMENTO: UMA CONCEPÇÃO FORMAL DE ETICIDADE E DE AUTORREALIZAÇÃO NA ESCOLA

Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

Sandra Elisa Réquia Souza

161

METAMORFOSE DA CIÊNCIA: CAMINHAR PARA A AUTOPOIESE

Aracéli Girardi

Roque Strieder

172

FORMAÇÃO CULTURAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO E DIREITO DA URI/SANTIAGO

Thanize Dethetis de Lima

Elaine Maria Dias de Oliveira

181

CULTURA DA PAZ NAS ESCOLAS: *BULLYING?* INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS

Tânia Micheline Miorando

Letícia Regina Konrad

Daniela Fernanda Próspero

190

O “PANTERA NEGRA” É DO BEM? REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DE REFERENCIAIS POSITIVOS DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

Priscila dos Santos Peixoto

Patrício Ceretta

EIXO TEMÁTICO 5 ESCOLA, POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO

200

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS EDUCAÇÃO E TRABALHO NA OBRA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Loryne Viana de Oliveira

- 210 POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO: IMAGINÁRIOS PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA DIVERSIDADE
Valeska Fortes de Oliveira
Andréa Becker Narvaes
Karoline Regina Pedroso da Silva
- 217 PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: O QUE NÃO É EFÊMERO?
Laís Basso
Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior
- 225 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A PERSPECTIVA CIDADÃ: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À ATUAL CONJUNTURA
Adriana Maria Andreis
Carina Copatti
- 231 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE INTERCULTURALIDADE, ESCOLA E EDUCAÇÃO
Gilberto Oliari
- 238 O PROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR DO CAMPO COMO UMA POLÍTICA INCLUSIVA
Lorena Inês Peterini Marquezan
Ane Carine Mauer
- 244 INCLUSÃO ESCOLAR E RECONHECIMENTO DO SUJEITO: UM OLHAR PARA ALÉM DAS LIMITAÇÕES
Camila Erpen Zardo
- 252 VIOLÊNCIA ESCOLAR EM TEMPOS DE PRODUTIVIDADE
Jociene dos Santos Peixoto
Gabriel Perrenoud Zotelli¹
Marcos Natanael Faria Ribeiro¹
- 261 A GESTÃO ESCOLAR FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Guiomar da Conceição da Rosa
Juliana Miranda Rocha Santos
Marcos de Andrade Segundo
- 269 A ESCOLA E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Juliana Miranda Rocha Santos
Guiomar da Conceição da Rosa

EIXO TEMÁTICO 6 EPISTEMOLOGIA, NARRATIVAS E FORMAÇÃO

- 278 HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E LINGUAGEM: A PERGUNTA E O DIÁLOGO ENQUANTO PRIMAZIA PEDAGÓGICA
Alexandre de Souza Athaide
- 285 DA FENOMENOLOGIA À ÉTICA: UM CAMINHO HERMENÊUTICO
Janessa Pagnussat
- 295 O PAPEL DA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTES
Luciana Maria Schmidt Rizzi
Renata Maraschin
- 304 TRABALHO PEDAGÓGICO E LIBERDADE: TRAÇANDO LINHAS ENTRE OS CONCEITOS DE TRABALHO E CONATUS
Marcos Britto Corrêa
Marcela Bautista Nuñez
- 313 A BRANQUITUDE E O PENSAMENTO FILOSÓFICO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE SILENCIAMENTOS
Paola Ramos Ávila
- 323 FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E ALTERIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES
Rosane da S. França L. Cavasin

EIXO TEMÁTICO 7 EXPERIÊNCIA, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO

- 333 EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ÉTICA DA PSICANÁLISE: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS
Marcelo Ricardo Nolli
- 342 O DOMÍNIO PÚBLICO: ESPAÇO DA PLURALIDADE E DA AÇÃO POLÍTICA
Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior
Laís Basso
- 350 FASCISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS RACISTAS NO DISCURSO EDUCACIONAL
Paulo Roberto Marques Segundo
- 359 O HORÁRIO DE ATIVIDADES COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MACAÉ: AS EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA.
Alessandra da Silva Rezende Souza Martins

367 EXPERIMENTAÇÕES JUNTO AO CONCEITO DE DEVIR-CRIANÇA EM EDUCAÇÃO

Ana Cláudia Barin
Alice Copetti Dalmaso

376 A INFÂNCIA DA EXPERIÊNCIA:
REFLEXÕES A PARTIR DE GIORGIO AGAMBEN

Jéssica Coimbra Padilha

EIXO TEMÁTICO 8 DIFERENÇA, EDUCAÇÃO E ARTE

383 COEXTENSIVIDADE: SOBRE AS NOÇÕES DE TEMPO NA EDUCAÇÃO

Angélica Neuscharank

394 A CONSTITUIÇÃO DE SI POR MEIO DO OUTRO: UMA PROPOSIÇÃO EDUCATIVA

Caroline Gassen Batistela
Sandra Elisa Réquia Souza

401 O EU, O OUTRO E A ARTE: AS REVERBERAÇÕES PARA
UMA PEDAGOGIA DA PERPLEXIDADE

Dulce Mörschbacher

410 SOBRE ENCONTROS COM IMAGENS E A PRODUÇÃO DE PENSAMENTO
SEM IMAGEM EM MEIO ÀS PAISAGENS DA EDUCAÇÃO

Francieli Regina Garlet
Vivien Kelling Cardonetti

EIXO TEMÁTICO 9 DIVERSIDADE, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E EDUCAÇÃO

421 O DESVÁRIO OPRESSOR: INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA NEOPENTECOSTAL EM
EMBATE COM A PRÁTICA DE SALA DE AULA, UM PROSAICO ESTUDO DE CASO

Roberto Silva da Silva
Valeska Fortes de Oliveira

431 RESILIÊNCIA DE PÓS-GRADUANDOS STRICTU SENSU: UM DESAFIO
PARA A AMBIÊNCIA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Neiva Viera Trevisan

- 438 MODOS DE EXISTÊNCIA: HAVERÁ RAZÃO MELHOR PARA ESCREVER?
Simone Freitas da Silva Gallina
- 445 EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM VALORES EM ESCOLA DO CAMPO
Carina Copatti
Helena Copetti Callai
- 454 O ESQUECIMENTO DO OUTRO: AXEL HONNETH E O RECONHECIMENTO
Caroline Mitidieri Selvero
Iara da Silva Ferrão
Amarildo Luiz Trevisan
- 461 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E PERSPECTIVAS FORMATIVAS
Daniela da Silva Pereira Alcamim
Christian Muleka Mwewa
- 468 CRIANÇA TEM VOZ: UMA OFICINA DE DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NOS ANOS INICIAIS
Lucas de Bárbara Wendt
Karen Luciélen Pereira Rodrigues
- 476 CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR COMO FORMA DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA
Cristian Reginato Amador
Isabel Cristina Martins da Silva
- 485 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, EDUCAÇÃO E NECESSIDADE DE NOVAS PRÁTICAS
Gustavo Moraes Coelho¹
Fabiana Oliveira Rigon¹
Gabrielle Ferreira Lemos
Amarildo Luiz Trevisan
- 491 INFÂNCIAS, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MACAÉ
Luis Carlos Sovat Martins
- 498 O PRINCÍPIO FILOSÓFICO DA NÃO-VIOLÊNCIA: UMA EXIGÊNCIA ÉTICA À VIOLÊNCIA EM ÂMBITO ESCOLAR
Iara da Silva Ferrão
Caroline Mitidieri Selvero
Amarildo Luiz Trevisan

Eixo Temático 1
Tecnologias, Mídias
Sociais e Educação

TECNOLOGIA: QUE FAZER?

Karoline Cipriano dos Santos¹
Greyce Kelly de Souza²

INTRODUÇÃO

Vivemos na era da globalização, num mundo de tecnologia em alta, no qual por meio delas são feitas coisas inacreditáveis todos os dias; salvamos vidas, desvendamos o espaço, proporcionamos a nós uma vida de conforto, praticidade, de proximidade. Falar com alguém do outro lado do mundo nunca foi tão fácil, tão simples. E isso é a globalização, é integração, a união de diferentes povos, de diferentes culturas. Vivemos uma realidade onde a distância não é mais um obstáculo, onde a velocidade da informação é estrondosamente rápida. É um imenso mundo novo, uma realidade que foge do campo físico e passa a se tornar real num mundo virtual. O problema se encontra quando damos mais atenção para este mundo virtual do que para o mundo real. É isso que o animador inglês Steve Cutts quer nos mostrar com sua animação *¿Estas perdido em el mundo como yo?*. É sobre o uso excessivo dessas tecnologias que vamos refletir.

Este artigo não intenciona tratar a tecnologia como algo exclusivamente bom ou ruim, mas busca observar a influência da tecnologia sobre o comportamento humano no contexto atual fazendo um recorte para a posição que a educação deve dispor diante desta realidade. Vamos ponderar sobre o espaço que a tecnologia está tomando em nossas realidades e suas consequências. Os objetivos são: Apresentar, resumidamente, o recurso digital “Escravos da tecnologia - animação de Steve Cutts”; Refletir sobre técnica e tecnologia a partir de Álvaro Vieira Pinto, demonstrar os efeitos sobre a sociedade com discussões dos autores Theodor Adorno, Marcelo Pelizzollee manifestar o papel da educação diante de tal conjuntura, a partir de Paulo Freire e Pedro Demo.

Desse modo o Artigo se estrutura em três momentos: Escravos da tecnologia: dissertação acerca do vídeo e do tema, em seguida reflexão sobre os conceitos de técnica e tecnologia a partir do referencial teórico. Após isso refletimos sobre o papel da educação e por fim as considerações finais.

ESCRAVOS DA TECNOLOGIA: DISSERTAÇÃO ACERCA DO VÍDEO E DO TEMA

Como ponto de partida do artigo temos o vídeo “Escravos da tecnologia – animação Steve Cutts”. Este curta tem como personagem principal uma criança que se depara com ações cotidianas que foram naturalizadas e permeadas com tecnologia. As situações estão escancaradas, quase como caricaturas, no sentido da crítica mesmo. Além disso, é importante lembrar que as situações ali mostradas ou as que serão comentadas no decorrer do texto não são regras. Mas nos atentamos a estas situações para refletir.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, integrante do grupo GEFOCS - Grupo de Estudo. karolcipriano@unesc.br

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, integrante do grupo de pesquisa Política, saberes e práticas de formação de professores. greycehp@unesc.br

O vídeo é rico de críticas à diversos aspectos da sociedade contemporânea. As aparências nas redes sociais; as fotografias e filmagens de momentos desastrosos, se preocupando mais em mostrar do que com a própria gravidade da situação; a escolha de parceiros por redes sociais como uma mercadoria; exércitos marchando sem olhar para o destino; a distração das redes sociais e dos jogos; a falta de contato pessoal entre os presentes; os momentos que assim deixam de ser vividos para serem apenas compartilhados nas redes sociais por seguidores ou amigos que não são tão amigos assim por fim o consumo e descarte exagerado. Este último gera um novo debate tão preocupante quanto, e que merece a devida atenção, mas que não será o foco desta pesquisa.

Antes de comentar sobre essas situações é importante colocar que a tecnologia não diz respeito somente às tecnologias eletrônicas como celulares e computadores, nem somente à rede de conexão – internet –. Essas são as tecnologias mais atuais e emergentes no contexto atual, e das quais iremos explorar neste artigo. Uma breve busca no dicionário nos mostra que Tecnologia, segundo Abbagnano são “Estudo dos processos técnicos de determinado ramo da produção industrial ou de vários ramos. 2. O mesmo que técnica. 3. O mesmo que tecnocracia.” (ABBAGNO 2007, p. 942). E a técnica: “técnica: [...] comportamento do homem em relação à natureza e visa à produção de bens. Nesse sentido, a T. sempre acompanhou a vida do homem sobre a terra [...]” (Idem, p. 940). Deste modo, a tecnologia compreende grande parte das intervenções do ser humano na natureza visando a melhora da sua condição de existência, assim como o fogo e a roda. Como quase todas as coisas criadas pelos homens, a função da tecnologia é de servir a humanidade, de lhes facilitar a vida.

Dito isso, já percebemos que a tecnologia tem sido benéfica para nós em muitos aspectos. Ou melhor dizendo, tem se feito um uso benéfico da tecnologia. Precisamos ficar atentos aos usos dessas tecnologias. A humanidade conseguiu avançar por meio de tecnologias ou em sua busca. Desde os tempos remotos, passando pelo desenvolvimento de recursos como automóveis, máquinas, instrumentos da área da saúde e da comunicação. No entanto, também desenvolveu tecnologias nocivas como bombas atômicas, da qual nem precisamos comentar os estragos.

Nos atendo às questões das tecnologias mais usuais da atualidade, aquelas que o vídeo aborda: celulares com redes sociais e jogos. Precisamos pensar o porquê tem sido uma armadilha. Elas executam a função muito bem. Nas redes sociais tudo parece perfeito, ali é mostrado apenas os momentos bons. Existem os momentos ruins que são compartilhados, mas em menor quantidade. Existe a ilusão de uma rede de amigos e seguidores, porém ali estão todos conectados se movimentando em um objetivo comum: atenção, ibope, troca de likes, mensagem de ego. Isso causa a sensação de um falso preenchimento do vazio do ser humano.

Estamos cada vez mais perdidos nesse mundo virtual; as telas se tornaram nossos melhores amigos, e quem está ao nosso lado já não importa, as conversas reais já são desnecessárias, tudo que precisamos está nas pontas dos nossos dedos. A animação nos faz refletir acerca dessa desconexão com o mundo real, com quem está próximo. Nunca estivemos tão próximos e tão distantes, nossa vida se baseia na tecnologia. Estamos nos tornando reféns da nossa criação, escravos da tecnologia, e a cada dia surge mais alguma coisa dentro deste mundo que nos faz querer mais adentrar nesse mundo virtual. É um mundo onde agredimos o próximo, mas não sentimos o peso da nossa agressão, um mundo onde estamos escondidos no anonimato, sentimentos que deveriam ser extinguidos são aflorados com discursos de ódio, sentimento que deveriam ser aflorados são extinguidos. Como dito acima, a tecnologia tem salvado tanta gente, mas seu uso excessivo tem deixado tantas outras doentes, tanto física quanto emocionalmente.

As relações pessoais estão cada vez mais superficiais. Por um lado, houve uma aproximação entre ‘amigos’ virtuais, mas os encontros entre amigos são cada vez mais encontros para cada um ficar com o seu aparelho. Houve uma aproximação entre parentes distantes, mas as famílias não conversam dentro da casa, crianças brincam com jogos virtuais, assistem vídeos de brincadeiras, mas não brincam com seus colegas. Esse sentimento de aproximação, de coletividade dentro das redes se reflete no individualismo fora dela.

A tecnologia também nos proporcionou o acesso à informação, mas estamos sabendo lidar e filtrar todas as informações que constantemente chegam até nós? Em síntese, resolvemos a problemática existente da falta de acesso à informação à população, e desenvolvemos um novo problema, a informação excessiva e desqualificada. O que poderia ser usado como um potencial meio de emancipação, de pesquisa e conhecimento, está sendo utilizado, mais uma vez, como um mecanismo de manipulação, tomando as famosas “fake news” como exemplo, mas, apesar de demandar preocupação e ser uma discussão pertinente para a situação, não nos atentamos para ela, mas para as mídias em um geral.

As mídias são nossos meios de comunicação mais rápidos, práticos e “confiáveis”. Um serviço, que deveria ser e estar disposto a todos e que tem como intuito nos informar e formar culturalmente, intelectualmente e criticamente se transforma, nas mãos de quem as detém, em mais um meio de manipulação, de ostentação e de alienação. Biz e Guareschi (2009, p. 62-63) abordam a questão da mídia como mecanismo da verdade: “Hoje, algo passa a existir, ou deixa de existir, se é, ou não midiado.” Poderíamos então considerar a comunicação a “construtora” da nossa realidade, visto que só temos conhecimento de alguma informação caso ela seja noticiada/ veiculada. Isso torna a mídia nosso meio de comunicação mais prático, rápido e “confiável”.

O que não é comum ao povo saber é que além de nos mostrar a realidade, ela também a oculta em momentos (leia-se notícias) necessários. Outro fato que foge do conhecimento geral é de que a mídia eletrônica é um serviço público, um serviço outorgado, isto é, “não tem dono, são concessões dadas por um determinado período de tempo, e esses veículos de comunicação devem prestar serviços à população como educação, arte, cultura, respeitando os valores éticos e sociais”, logo, deveriam estar a serviço e disposição de todos, mas que na verdade se concentra nas mãos de poucos, por meio de oligarquias e monopólios, que ditam o que devemos e o que não devemos saber.

Álvaro Pinto levanta a questão do acesso ou poder de comunicação da consciência esclarecida vezes as potências “[...] a consciência esclarecida não dispõe de veículos de informação capazes de competir em número e eficácia de penetração com os manejados pelas potências regentes” (PINTO, 2005, p. 252) Vemos aqui mais um fator para a dilatação de consciências ingênuas, a visão única, de uma potência que lucra com essa visão estreita da realidade. As mídias trazem essa sensação de liberdade, de conhecimento. Ter acesso a tudo se torna então uma meia verdade, é possível ter acesso ao que nos é disposto, mas não temos controle do que nos é disposto.

REFERENCIAL TEÓRICO - DEBATENDO A REALIDADE

Existem alguns teóricos que analisam essa sociedade em alguns aspectos, tais como “A sociedade do espetáculo” de Guy Debord, que trata da questão das aparências tanto na vida normal quanto nas redes sociais. Críticos Marxistas abordam a temática do consumo exagerado, além de teóricos da Escola de Frankfurt. Além disso, autores brasileiros como Álvaro Vieira Pinto com a questão da tecnologia e Paulo Freire para abordar a função da educação frente a essa discussão.

Antes de irmos a fundo na reflexão sobre tecnologia e técnica, precisamos de uma base teórica de Álvaro Vieira Pinto, autor brasileiro com extensa obra sobre o tema. “Toda ação humana tem caráter técnico pela simples razão de ser humana” (PINTO, 2005, p. 239). Para o autor, a técnica é o que diferencia o ser humano dos outros animais. Expressões como explosão tecnológica, tecnoestrutura, inovação tecnológica são consideradas ingênuas por Pinto. Um ponto é que em todas as épocas houve tecnologia, cada época teve sua explosão tecnológica, essa característica não é exclusiva do nosso tempo. Além disso, as tecnologias atuais não são novas, mas sim resultado de todas as tecnologias anteriores, produções do homem. Desse modo, cabe a nós evidenciar que estamos tratando neste artigo sobre a tecnologia do nosso tempo, do século XXI, e de questões acerca da tecnologia atual, sem desconsiderar que cada época teve a tecnologia que estava em alta.

Um problema que ocorre nos dias de hoje, que precisamos levar em conta é que, segundo Pinto (2005) já se foi a época em que o que causava vislumbre ou maravilhamento ao ser humano era a natureza, fenômenos naturais, físicos ou mesmo astrológicos. Hoje o maravilhamento é pela própria criação do homem: tecnologia. Nisso há a problemática de um depósito de expectativa na tecnologia. Mas também os faz pensar o quão afastados da nossa própria criação estamos, a ponto de a considerarmos fenômenos. Existe o ponto do maravilhamento pela tecnologia, como citado, mas também o uso dela como bode expiatório, como o próprio autor elege, como sendo a culpada por todos os problemas.

No sentido de nos maravilharmos pela nossa própria criação, será que isso ocorre porque não nos vimos como unidade ser humano, e sim seres individuais apenas? Alguns autores da Escola de Frankfurt vêm a comentar sobre a individualidade que o sistema capitalista propaga, ou mesmo ao estado de coisificação nesse sistema.

Algumas questões podem ter relação com a Indústria cultural, termo cunhado por Adorno e Horkheimer, que retrata como a lógica capitalista se apropria da cultura para torná-la mercadoria, e por sua vez, em lucro. Os autores abordam também sobre a criação de necessidades supérfluas, que gera o consumo exagerado e de certo modo, uma coisificação do homem. Na indústria cultural tudo está a serviço do capitalismo, e o homem é apenas consumidor (ADORNO, 2009). As tecnologias não estão a parte desse processo do capitalismo, pelo contrário, conforme retratado na animação de Cutts, a tecnologia está a serviço da capitalização, da indústria cultural e da coisificação do homem.

Com vimos, essa sociedade tecnológica tem sido uma sociedade com descarte exagerado, baseada no consumo e no lucro o ter vem se mostrando mais importante que o ser nas relações sociais. Além de TER é preciso mostrar que tem, esse movimento tem acontecido cada vez mais exageradamente. Nesse processo, nós vimos produto também. Nós ‘compramos’ e ‘vendemos’ imagens de amigos e seguidores nas redes sociais que mostram uma vida feliz, geralmente regada de consumo; viagens, comidas, festas, boa aparência.

Marcelo Pelizzoli (2008) também faz uma discussão acerca das consequências da tecnologia para a sociedade contemporânea. O progresso da tecnologia nos permitiu avançar positivamente em diversos aspectos, mas trouxe consigo problemas que, se não dermos atenção enquanto é tempo, podem vir a se tornar irremediáveis; me atento aqui a crise ambiental global que estamos vivendo e que é resultado em partes desse avanço tecnológico desenfreado que está a serviço da lógica capitalista.

Não podemos mais viver como se fôssemos a última geração do planeta, já dizia J. Lutzemberger. **Ao lado de magnífico “avanço” técnico e econômico de uma minoria, temos um imenso vazio existencial, ético, cultural, numa sociedade de consumo que a tudo volatiliza, desde que progrida, ou seja, produza e venda.** Hans Jonas é um bom filósofo atual para mostrar esse estado de coisas, fazendo a ligação inevitável com as futuras gerações. E é nesse momento de vazio ético que surgem as tarefas mais urgentes da cultura e dos intelectuais: contrapor-se dentro do modelo vigente, em cada microfísica de poder, e ao mesmo tempo criar laços de solidariedade e organização em torno das propostas para um outro mundo possível em nível local. É o grande desafio político do momento. É nesse sentido, de uma utopia realizável, neste momento crucial da humanidade, que apresentamos uma carta para a possibilidade de existência factível da nova geração, agora sustentável (PELIZZOLI, 2008, p. 4, grifo nosso)

Como o autor traz, de fato, transformar essa sociedade “*É o grande desafio político do momento*”, mas quais são as armas que podemos dispostas para lutar contra essa dominação? Freire, um grande educador brasileiro, deposita na educação a esperança de transformação do mundo em um lugar melhor. Assim como ele, vamos trabalhar aqui, o potencial da educação para a transformação da sociedade e o papel da tecnologia enquanto meio passível de massificar, mas também um meio disponível para ajudar a emancipar.

QUE FAZER? EDUCAR

Essa sociedade do TER impulsiona seres semiformados para o ciclo vicioso de consumo e aparência. A educação, então, tem um papel importante para a quebra desse paradigma. É na escola que a formação humana – *bildung* (ADORNO, 1995) – pode ser efetivada. Para isso os professores devem estar também formados, e não semiformados, além de precisarem de uma postura autocrítica nas suas práticas.

Estamos à beira de um precipício, e se continuarmos focando nossa visão somente nas telas, se não olharmos para frente, para o lado, vamos cair numa profunda escuridão, vamos viver uma vida em um mundo irreal. Um passo para não cairmos nas armadilhas tecnológicas e aproveitar o seu potencial para educação ou para outras situações ‘benéficas’ para a sociedade é a crítica e autocrítica. Precisamos estar sempre atentos as nossas atitudes e procurar não repetir padrões de ter e mostrar ou de distração nas redes sociais. Que estejamos atentos à nossa vida pessoal também, para que preenchamos os nossos vazios de formas variadas e não por meio de consumo exagerado e meios tecnológicos.

Na educação, o professor pode atuar desde a educação infantil para superação do estado de coisa. Com suporte de histórias infantis, podendo ser as tradicionais, as professoras problematizam, questionam, colocam em cheque as atitudes dos personagens. Além de quebrar com alguns hábitos da educação, como a recompensa por se comportar bem, ou por jogar lixo no lixo. Desde cedo essas noções devem ser tratadas com realidade. Se jogar lixo no lixo vai ganhar uma sala limpa, simples. Sempre com a postura autocrítica permeando as práticas pedagógicas.

Essa postura crítica e autocrítica vale para nossa vida pessoal. Para não mergulharmos ainda mais na sociedade do ter, para sermos mais sensíveis às questões humanas e ambientais, sempre devemos pensar e repensar as nossas atitudes de diversos ângulos. Precisamos nos conectar com nossa essência, para que em meio ao consumo e as aparências a gente não se perca. Precisamos também treinar nossa observação, para prestarmos mais atenção e darmos mais valor ao que vemos no ser das pessoas, e não no que elas têm ou aparentam ser.

Apesar de entendermos que a ação do professor é um passo fundamental para educar acerca da tecnologia, temos de estar atentos que essa realidade não depende exclusivamente da boa vontade do professor, mas que ele está sujeito aos recursos disponíveis a ele. Além de recursos, é necessário também uma formação continuada sobre a temática, pois como esperar que o professor trabalhe um assunto sobre o qual nem mesmo ele tem conhecimento e prática para desenvolver. No passado havia a visão dualista da tecnologia como uma vilã ao processo educativo, que poderia substituir o professor, mas

é uma balela imaginar que o computador substitua o professor, a não ser atividades instrucionais. O que ocorre é que o professor precisa reestruturar-se num novo momento pedagógico e tecnológico, para atuar nele como sujeito, não como objeto [...]. Cabe sempre, porém, devido espírito crítico, em nome do direito da criança de aprender bem (DEMO, p. 67, 2009)

Sabemos que o papel do professor não é de transmitir um conteúdo, mas muitos acabam optando por essa forma de ensino, seja pela facilidade ou despreparo. Ao trazer a tecnologia para dentro da sala de aula pode-se influenciar de certo modo essa mudança de comportamento por parte do professor, uma vez que não há mais a necessidade de transmitir ou repassar um conhecimento visto que qualquer conhecimento está disponível a todos e de diversas maneiras e formatos por meio das tecnologias. O professor, ao incorporar a tecnologia na sala de aula deve afastar-se da prática tradicional e compreender seu papel de mediador. Ironicamente, para lidar com as tecnologias dentro do contexto escolar deveríamos utilizar uma educação desenvolvida ainda na idade antiga, a dialética socrática, onde o papel do professor é de orientar e caminhar junto do aluno para chegar ao

conhecimento por meio de questionamentos, e não apenas oferecer respostas prontas aos estudantes, que têm como única função matar o espírito investigativo dos alunos.

Tão pouco devemos confundir o papel do professor como um facilitador, pois (mesmo compreendendo as a noção positiva do termo utilizada por autores como Saviani), pode ser levado a uma interpretação de facilitar o conhecimento, de levar a conhecimento rasos e sem um propósito para além dos livros. Ainda, “a noção de “facilitador” é, assim, infeliz, porque, do ponto de vista maiêutico, o professor maior não é que tira dúvidas, mas aquele que inventa dúvidas instigantes.” (DEMOS, p. 70, 2009). O papel do professor é de levar os desafios aos estudantes, propondo desenvolver suas capacidades e não os rebaixar ao levar e desestimulá-los frente ao conhecimento com respostas prontas e sem vínculo com a realidade. E o papel do professor frente às tecnologias é mostrar todo potencial positivo e inovador que há sobre ela, promovendo uma conscientização crítica e política aos estudantes.

A escola deve preparar os estudantes para o mundo, e o mundo está permeado de tecnologia. Seria então papel da escola mostrar como utilizar as tecnologias de forma útil e conscientemente. Mas principalmente, é função das escola propor um meio para que os estudantes desmanchem essa visão utópica da tecnologia como algo exclusivamente bom, é necessário fazê-los enxergar as amarras do capitalismo por trás de toda a estrutura mercadológica e como essa utiliza da tecnologia e da indústria cultural para se difundir. É necessário, como abordado por Pilizzoli (2008) dispor de formas para tirá-los dessa Matrix, dessa sociedade que acredita ser normal ser alienado e controlado por algo que parece ser real, mas não é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos, resumidamente, o recurso digital “Escravos da tecnologia - animação de Steve Cutts”. Este curta tem como personagem principal uma criança que se depara com ações cotidianas que foram naturalizadas e permeadas com tecnologia. As situações estão escancaradas, quase como caricaturas, no sentido da crítica mesmo. É um vídeo rico em críticas à diversos aspectos da sociedade contemporânea. As aparências nas redes sociais; as fotografias e filmagens de momentos desastrosos, se preocupando mais em mostrar do que com a própria gravidade da situação. É importante frisar que as situações ali mostradas ou as que foram comentadas no decorrer do texto não são regras. Mas nos atentamos a estas situações para refletir.

A partir de Álvaro Vieira Pinto refletimos aspectos sobre técnica e tecnologia. Um ponto chave no autor é que a técnica é o que diferencia o ser humano dos outros animais. Expressões como explosão tecnológica e inovação tecnológica são consideradas ingênuas. Desse modo, todas as épocas houve tecnologia, cada época teve sua explosão tecnológica, essa característica não é exclusiva do nosso tempo. Além disso, o autor comenta sobre o maravilhamento com a tecnologia e o perigo de desviar sua função existencial presente para uma dicotomia: Considerada culpada por todos os problemas por uns e considerada salvadora por outros. Porém, a tecnologia em si não faz nada, são os seres humanos que a utilizam à sua maneira.

A partir de Theodor Adorno e Marcelo Pelizzoli refletimos sobre a indústria cultural e sua relação com a tecnologia, sobre como o capitalismo desfruta das tecnologias para gerar o seu principal fruto, a mercadoria, bem como o estado de coisa que os seres humanos são submetidos. Puxando a utopia e esperança do Pelizzoli juntamente com Paulo Freire, exibimos a nossa escrita para manifestar o papel da educação diante de tal conjuntura, a partir de Freire e Demo.

De modo geral, com as leituras pudemos ter uma base sobre o conceito de tecnologia além de refletir alguns aspectos da sociedade. No entanto, alguns aspectos do vídeo ainda poderiam ser mais explorados, podendo gerar uma nova pesquisa ou ensaio, como o consumo, as aparências, a sociedade de aparências. Poderíamos

fazer algumas leituras de teóricos atuais como Guy Debord com a Sociedade do Espetáculo e Zigmund Bauman e as relações líquidas. Buscar autores para refletir sobre o consumo, subconsumo ou consumo consciente. Além do mais, se fizermos um recorte apenas para a educação, trazendo diferentes visões além dos autores utilizados aqui, poderia gerar um artigo novo falando apenas do compromisso da educação. Para este, ficamos com a reflexão de que a tecnologia é inerente ao Ser Humano, mas o mau uso dela pode gerar catástrofes.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Editora Martins Fontes: São Paulo, 2007.
- ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BIZ, O.; GUARESCHI, P. *Mídia e democracia*. Porto Alegre: P. G/O. B., 2005.
- CUTTS, Steve. “¿Estas perdido enel mundo como yo?” Disponível em: <<https://www.facebook.com/pepetiros/videos/1553895074661355/>>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- DEMO, Pedro. *Aprendizagens e novas tecnologias*. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 9-32, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf>>.
- PELIZZOLI, M. *Da utopia tecnocêntrica à utopia ecológica*. Gaia Scientia, v. 2, n. 1, 20 mar. 2008.
- PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v.

RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO DE VÍDEOS POR ESTUDANTES COMO OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS

*Adriano Edo Neuenfeldt¹
Rogério José Schuck²
Tânia Micheline Miorando³*

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma investigação de doutorado que teve início no primeiro semestre de 2016 e envolveu, durante seis semestres, 416 estudantes do Ensino Superior de uma Instituição Comunitária do sul do Brasil. Estes estudantes eram na sua maioria pertencentes a cursos de Engenharia e que frequentavam disciplinas vinculadas às Ciências Exatas, como Fundamentos de Matemática, Raciocínio Lógico, Introdução às Ciências Exatas, Cálculo I, II, III, Cálculo Numérico e Cálculo Avançado.

O foco do trabalho concentra-se na produção de vídeos como Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente Significativos (ODEAPSS) para um canal no *YouTube* gerenciado pelos próprios estudantes. Como objetivo principal busca investigar os impactos que a produção desses objetos de aprendizagem pode causar nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Durante a produção buscou-se incorporar conceitos e características a respeito de objetos de aprendizagem a partir de autores como Tarouco (2014) e Braga (2014), e, também, da produção de significados a partir de Ausubel (1963) e Moreira e Massoni (2016). Além destes, integra-se ao quadro de discussão o contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da cultura e o espaço que os jovens estão imersos, Cibercultura e Ciberespaço, com autores como Lévy (2010) e Santaella (2004), Borba e Oechsler (2018), no uso de vídeos.

Para fins de amostra, e contextualização de dados, para este trabalho, apresentar-se-á os depoimentos após a produção de uma turma de Fundamentos de Matemática a respeito dos benefícios da atividade desenvolvida. A turma era constituída de 33 estudantes, sendo que 26, estiveram envolvidos, e destes, 20 produziram um vídeo como objeto de aprendizagem. Deixa-se claro que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e se preservou nomes, locais e datas que pudessem identificá-los.

1 Doutorando em Ensino, Univates/RS. adrianoneuenfeldt@universo.univates.br

2 PPGECE e PPGEnsino, Univates/RS. rogerios@univates.br

3 CE, Universidade Federal de Santa Maria. tmiorando@gmail.com

REFERENCIAIS

Inicialmente, buscou-se uma organização do espaço que favorecesse as relações entre os estudantes envolvidos na realização das atividades. Desse modo, muitas dessas práticas foram desenvolvidas para a organização de grupos. Compreendeu-se, conforme Anastasiou e Alves (2004), a aprendizagem como um ato social, que ocorre em presença do outro. Enquanto docente, saindo de um ensino transmissivo para um ensino compartilhado, é necessário se dar conta que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, conforme Freire (2006, p.76). Ao se considerar esse aspecto, vale salientar que as atividades desenvolvidas são próprias para atividades coletivas, estimulando a colaboração e a cooperação entre os pares. Anastasiou e Alves (2004) também destacam que, o que caracteriza um grupo, não é a simples junção dos indivíduos, mas “o desenvolvimento inter e intrapessoal e o estabelecimento de objetivos compartilhados, que se alteram conforme a estratégia proposta, o processo objetivado e seu processamento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 76).

As atividades de sala de aula também precisavam ser sistematizadas para cada momento da disciplina. Assim, quanto à articulação das atividades, adotou-se uma aproximação dos Três Momentos Pedagógicos (TMP), proposta por Delizoicov e Angotti (2000). Ressalta-se que cada momento se caracteriza por levar em consideração a aprendizagem dos estudantes propiciando uma construção de conhecimentos. No primeiro momento também denominado Problematização Inicial (PI), estimulou-se a curiosidade, principalmente, através de questionamentos, o que permitiu ao professor o acesso às ideias prévias dos estudantes. Muitas delas, ligadas às suas vivências de Ensino Médio, outras disciplinas ou ao curso de formação.

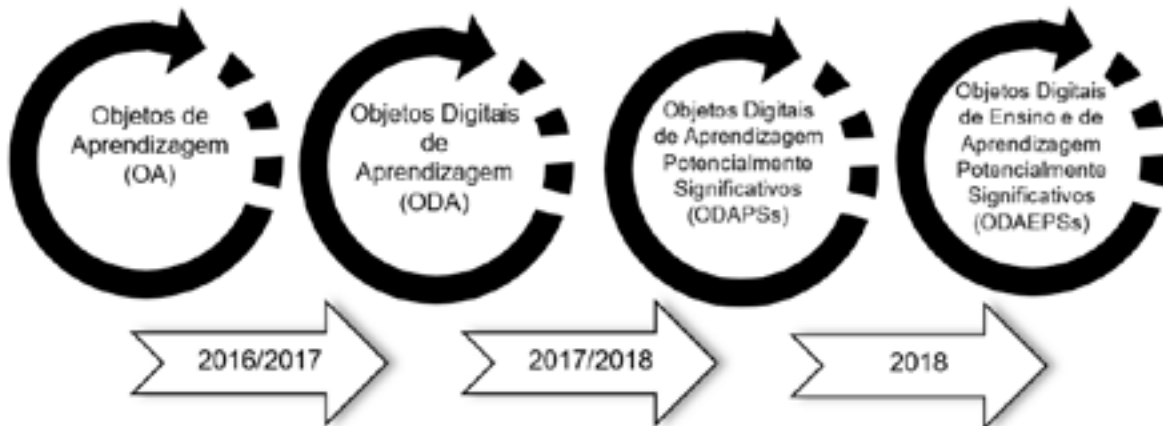
Para o segundo momento ou Organização do Conhecimento (OC), procedeu-se o desenvolvimento de atividades que auxiliaram os estudantes a compreender e partilhar os conhecimentos sistematizados. A disciplina em questão, Fundamentos da Matemática, era realizada quase que na totalidade em sala de aula, sendo algumas vezes num Laboratório de Informática e noutras num Laboratório de Física. Neste, a disposição das mesas permitia o agrupamento de até seis pessoas, o que facilitava a sistematização e discussão dos conteúdos. Já no terceiro momento ou Aplicação do Conhecimento (AC), retomavam-se as questões iniciais, abrindo espaço para que os estudantes compartilhassem o que haviam aprendido. Essa exposição era compartilhada e assim, as dúvidas de alguns, muitas vezes também de outros estudantes da turma, eram respondidas pelo professor ou pelos colegas

Quanto à concepção de objetos de aprendizagem ela se formou aos poucos, discutida junto com a aprendizagem significativa. O que no início era apenas uma proposta para produção de vídeos, se tornou um processo complexo envolvendo professor, estudantes e as tecnologias digitais. Contudo, algumas características a respeito de objetos de aprendizagem puderam ser contempladas nessa produção. Dentre elas, ressaltam-se: a reutilização, podendo ser usado diversas vezes em contextos diversos de aprendizagem, bem como em outras turmas; a adaptabilidade, pois pode ser modificado para atender a objetivos mais específicos em múltiplos ambientes de ensino; a granularidade, que diz respeito ao tamanho do objeto de aprendizagem, neste caso, poderiam ser agregadas várias produções tornando a confecção mais complexa; a acessibilidade, mesmo que o manuseio desses objetos sejam presenciais, nada impede que os mesmo possam ser digitalizados e compartilhadas pela internet; a durabilidade e interoperabilidade, que permite o uso em diversos momentos, independente da tecnologia; e a possibilidade de se pensar a respeito do que essa proposta impacta, gerando novas observações e aprimoramentos (AGUIAR; FLÔRES, 2014).

Além disso, desde o início, a proposta tinha um objetivo definido: auxiliar os estudantes na aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Aos poucos também se identificou que isso só teria êxito tendo voz junto com os estudantes, se produzisse algum significado na aprendizagem. Por isso, a busca e incorporação por referenciais sobre aprendizagem significativa. De acordo com Moreira e Massoni (2016, p. 113), “o aprendiz deve captar criticamente os significados dos conteúdos da matéria de ensino”, mas não como se fossem únicos e definitivos, possibilitando ao indivíduo “lidar construtivamente com a mudança sem se deixar dominar por ela”, sabendo

interagir com a informação. A **Figura 1**, a seguir apresenta as modificações na denominação do processo de organização dos vídeos como objetos de aprendizagem.

Figura 1: Evolução do conceito dos objetos de aprendizagem.



Fonte: os autores.

Enfim, quanto às tecnologias digitais, elas foram percebidas como um dos elementos do tripé formador da proposta, junto com o professor e os estudantes. Não seria possível retirá-las ou mesmo reduzi-las a um mero instrumento. Elas aparecem na organização do ambiente virtual em que está postada a disciplina em questão; nas relações entre os estudantes; na elaboração do vídeo e na forma como os questionários foram respondidos pelos estudantes. Conforme Demo (2017, p. 1), a “tecnologia pode mediar aprendizagem, não causar, mesmo que seja também tecnologia (do self)”, e além disso, “aprender depende sobremaneira de “atividades de aprendizagem”, tipicamente autorais, entre elas: ler, estudar, pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar” (DEMO, 2017, p. 1).

Soma-se a isso, o fato de que os estudantes são nativos digitais, ou seja, de acordo com a definição do termo cunhado por Prensky (2001, p. 1), referindo-se aos estudantes, “[...] hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital de computadores, videogames e internet”⁴. Em contrapartida, o professor que articulou a proposta enquadra-se como um imigrante digital, que segundo Prensky (2001), faz parte do grupo que não nasceu na era digital, mas que adotou muitos ou a maioria dos aspectos da tecnologia.

Há, portanto, uma mudança no olhar, mesmo compreendendo a importância dos vídeos como esclarece Borba (2018, p. 104): “trazer o vídeo digital – forma com o qual a nova geração faz piada, se comunica, se diverte – para a sala de aula é importante. Ideias matemáticas ou outras de seu interesse podem ser trazidas para a sala de Cálculo”. Compreende-se que a utilização de vídeos deve vir atrelada a um processo de acompanhamento reflexivo no qual estudantes compartilham o seu processo de produção.

Nesse contexto contemporâneo de tecnologias digitais, onde há um compartilhamento de informações de modo virtual pelos estudantes o *YouTube* surge como uma possibilidade para auxiliar na organização do seu conhecimento, se tornando muito mais do que um simples repositório. Segundo Burgess e Green (2008, p. 2), “o YouTube fornece os mecanismos de apoio e restrição de um sistema cujo significado é gerado pelos próprios usos, em que, coletivamente, os usuários exercem agência”.

⁴ Tradução nossa: “today are all ‘native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma aproximação de estudo de caso com abordagem qualitativa, sendo que para a coleta de dados foram utilizadas várias ferramentas, a saber: questionários no *Google Drive*, atividades em sistema de portfólio, apresentação de trabalhos e relatos dos estudantes.

De acordo com Yin (2015, p. 4), “quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante”. De acordo com André (2005), uma das vantagens do estudo de caso é que ele possibilita o fornecimento de uma visão profunda sem deixar de ser ampla e integrada de uma unidade social, complexa, composta de múltiplas variáveis.

Para sistematizar melhor o processo, inicialmente, a partir de um questionário no *Google Drive*, foi realizado um mapeamento quanto às expectativas dos estudantes em relação à disciplina, às tecnologias digitais e ao professor. Em seguida, cada uma das turmas foi organizada em grupos de até quatro componentes e dividiu-se a parte pertinente à produção dos vídeos em quatro fases, a saber: fase 1, análise de um vídeo pronto; fase 2, elaboração pelo grupo de um novo vídeo; fase 3, autoavaliação do vídeo produzido e apresentação da produção para a turma; fase 4, melhorias e postagem num canal do *YouTube*.

Fase 1: análise de um vídeo produzido por outra turma ou pelos colegas

Essa análise foi realizada mediante um questionário enviado pelo *Google Drive*, levando em conta alguns aspectos como: o domínio do conteúdo e clareza das explicações, a existência de criatividade, a edição e recursos utilizados, o envolvimento e o tempo utilizado pela equipe na organização do vídeo. Também se possibilitou a cada um dos grupos um espaço para contribuições nos vídeos já elaborados e analisados.

Fase 2: organização e produção de um vídeo

Nessa fase os estudantes se reuniram e produziram seus vídeos de acordo com as tecnologias que dispunham, fossem elas celulares, computadores ou mesmo câmeras filmadoras disponibilizadas pela instituição. A escolha dos conteúdos ficou a cargo dos estudantes, no entanto, foi solicitado a eles um relatório, no qual deveria constar, a questão desenvolvida, apontamentos a respeito das tecnologias e referências utilizadas, bem como, um relato resumido de todo o processo de organização da produção.

Fase 3: autoavaliação e apresentação do vídeo produzido

Após o vídeo estar finalizado, solicitou-se que os estudantes realizassem uma autoavaliação do material produzido. Para tanto, os estudantes responderam outro questionário no *Google Drive* com critérios semelhantes aos utilizados na avaliação do vídeo de outra turma. O processo complementava-se a partir da apresentação dos trabalhos para a turma em momento de aula. Na data escolhida toda a turma participava da avaliação, sugerindo melhorias ou destacando virtudes dos mesmos.

Fase 4: ajustes e postagem

Somente após transcorrer todas as fases anteriores e o grupo refletir sobre os possíveis ajustes sugeridos pela turma, o vídeo seguia para a disponibilização num canal do *YouTube* gerenciado pelos estudantes⁵. A **Figura 2**, traz um *print* da interface do canal.

Figura 2 – Interface do canal



Fonte: os autores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Quanto à análise dos dados, realizou-se no material coletado uma análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2011). De acordo com os autores, a análise textual discursiva corresponde a uma “metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 07). Os autores, Moraes e Galiazzi (2011), também esclarecem que podem fazer parte do *corpus* do conjunto de materiais que serão submetidos para a análise textual discursiva, materiais já existentes ou materiais produzidos na própria pesquisa. Portanto, o *corpus* da pesquisa foi constituído de questionários, portfólio, registros de campo, fotos, vídeos e depoimentos que colaboraram para a percepção do todo e das partes do estudo.

A estrutura da proposta foi pensada de forma que uma etapa levasse a outra, refletindo sobre o processo de ensino e de aprendizagem que foi desenvolvido. Atividades e conteúdos foram organizados de modo que fosse possível estabelecer relações entre os mesmos e um servisse de base ou como conhecimento prévio para os demais. De acordo com Moreira e Massoni (2016, p. 85), na aprendizagem significativa a construção de significados não é trivial, “[...] depende de uma *interação cognitiva* entre o novo conhecimento e algum conhecimento prévio especificamente relevante”. Cabe ressaltar que são estudantes egressos do ensino médio, então, suas expectativas ou sua “bagagem cultural”⁶ são baseadas nas vivências e no ensino que tiveram.

5 Para saber um pouco mais a respeito das fases ler: NEUENFELDT, A. E.; SCHUCK, R. J.; GOULART, L. K. Vídeos como objetos de aprendizagem potencialmente significativos. *RBEEM*. Passo Fundo, v.1, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/8475>>.

6 Grifo nosso.

Analisando uma das questões do final da proposta, é possível perceber que, de acordo com as percepções e expectativas dos estudantes, a realização da proposta sinaliza para alguns benefícios. O **Quadro 1** aponta para: aprofundamento, revisão e compreensão do conteúdo; trabalho em equipe; fortalecimento de vínculos entre os estudantes; aprender de forma diferenciada; aprender com o outro; compartilhamento de saberes; exploração das tecnologias digitais para conseguir editar os vídeos.

Quadro 1 – Depoimentos dos estudantes quanto aos benefícios da atividade de produção de vídeos

O QUE VOCÊ CONSIDERA SER O MAIS SIGNIFICATIVO PARA O GRUPO NESTE PROCESSO DE PRODUÇÃO DO VÍDEO? JUSTIFIQUE A RESPOSTA.
Tentar passar a diante o conteúdo aprendido.
Fiz o trabalho individual porém acho importante a realização da atividade em grupo.
Estar entre amigos e a aprendizagem. Aprender de uma forma diferente e se divertir.
O trabalho em conjunto. Deste modo conseguimos tirar a dúvida de todos, ou seja, um ajudou o outro onde sabia mais.
O conteúdo e a edição, pois ajudou bastante no aprendizado.
Sim, pois aprendemos a editar.
Fortalece vínculo e troca de conteúdos.
Tentar explicar corretamente o que se aprendeu do conteúdo, repassar o aprendizado para o próximo.
A colaboração de todos e a criatividade do grupo para preparar o vídeo.
Considero a organização do grupo para realizar a tarefa.
Fiz sozinho.
O esforço, a dificuldade, o aprendizado e o resultado.
Considero o melhor aprofundamento no assunto.
O empenho de todos para dar certo.
Revisão de conteúdos, pois para que seja possível explicar, é necessário estudar o conteúdo novamente.
Trabalho em grupo e revisão de conteúdos.

Fonte: os autores.

No entanto, não se pode deixar de lado que a aprendizagem, mesmo após a realização da proposta, pelos depoimentos, ainda é compreendida como fixação ou revisão de conteúdos. Para que seja compreendida como uma aprendizagem significativa, percebendo os conteúdos de uma forma crítica (MOREIRA; MASSONI, 2016), algumas atividades e etapas foram repensadas nos semestres seguintes de desenvolvimento da proposta com essa turma.

Mesmo percebendo pontos positivos em relação às atividades, dialogando com os estudantes percebeu-se que conteúdos de matemática são difíceis de serem visualizados principalmente em *smartphones*, dificultando a leitura. Soma-se a isso a dificuldade de compreensão dos materiais disponibilizados na rede que muitas vezes são escaneamentos de páginas de livros da área e também pela terminologia utilizada pelos materiais, diferente daquela utilizada pelo professor.

Quando os estudantes organizam uma pesquisa, uma das páginas mais procuradas é a *Wikipédia*. Demo (2015, p. 23) vai ressaltar que atualmente tudo se resolve no Google ou na Wikipédia. No entanto, a Wiki possui os seus méritos: “Os textos da Wikipédia são, em geral, mais curtos, mas compensam de sobra com muitos *hiperlinks*, de sorte que formam, sobre o texto, um céu de hipertextos disponíveis” (DEMO, 2015, p. 23).

Porém, mesmo que se desenvolva processos de ensino e de aprendizagem contínuos, eles nem sempre conseguirão explorar ou representar tudo o que os estudantes sabem. Conforme Demo (2008, p. 19): “Aprender não advém necessariamente de ensinar, porque é dinâmica de dentro para fora tendo o aprendiz na condição de sujeito, não de ouvinte”. Assim, a partir das atividades o que se buscou foi um estudante que vá ao encontro da aprendizagem, busque alternativas a partir de sua autonomia e se conscientize de que pode auxiliar a partir do que conhece a respeito de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem.

CONCLUSÃO

No momento, o trabalho ainda se encontra na fase de análise de dados, contudo, desse material, cerca de 20% já está disponível num canal no *YouTube*, a saber: “AS VÁRIAS MATEMÁTICAS”⁷, criado como fonte de consulta e também como ambiente de interação para a aprendizagem. Destaca-se que em seis semestres, foram produzidos 147 vídeos como ODEAPs, envolvendo 434 estudantes no processo de produção. Além disso, alguns materiais já podem ser acessados no canal. Especificamente quanto à turma da amostragem, foram produzidos 10 objetos, realizando uma apresentação final do trabalho.

Além desse envolvimento generalizado, outros pontos merecem destaque, a compartilhar: o primeiro deles diz respeito à percepção dos estudantes quanto ao ensino e à aprendizagem. Durante a proposta houve uma inversão de papéis, no qual eles passaram de espectadores para produtores de conhecimento, participando ativamente do processo de avaliação e autoavaliação dos vídeos produzidos.

O segundo ponto, diz respeito à concepção dos vídeos como ODEAPs. Os estudantes conseguiram perceber que um vídeo elaborado a partir de um processo bem organizado pode atender às características inerentes à concepção de objeto de aprendizagem. Essa resignificação contribuiu para a aprendizagem de conteúdos das disciplinas. O terceiro ponto que merece destaque versa sobre a utilização das tecnologias digitais. Os estudantes perceberam que não basta ter acesso a *smartphones* ou à tecnologia digital de modo geral, mas há necessidade de explorar as potencialidades de modo reflexivo, incluindo-se aqui, as páginas da internet, como o *YouTube*.

Por fim, cabe ressaltar o papel de destaque atribuído pelos estudantes ao professor que atuou como mediador da proposta, organizando as atividades em sala de aula para auxiliar na parte conceitual e técnica do que foi desenvolvido. Todos os materiais criados, por si só não conduziram a aprendizagem, mas contaram com a importante mediação do professor em cada uma das etapas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. B. A.; FLÔRES, M. L. P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. p. 14-15. In.: TARUCCO, L. M. R.; et. al (Orgs.). *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. Evangraf: Porto Alegre, 2014. 502 p.
- ANASTASIOU, L. das G. C. ; ALVES, L. P (Orgs.). Estratégias de Ensino. In: *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. Páginas 67-100. Disponível em: <<https://goo.gl/kxjlUh>>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton, 1963.
- BORBA, M. de C.; DA SILVA, R. S.R.; GADANIDIS, G. *Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (Coleção Tendências em Educação Matemática). 155 p.
- BORBA, M. de C.; OECHSLER, V. Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. In: *Revista Brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 181-213, mai./ago. 2018.

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCOElsPx9jN5IK9toBp_pmRA?view_as=subscriber>.

- BRAGA, J. C (org.). *Objetos de aprendizagem, volume 1: introdução e fundamentos.*, Santo André: Editora da UFABC, 2014. 157 p.
- BURGESS, J.; GREEN, J. *Agency and Controversy in the YouTube Community*. In Proceedings IR 9.0: Rethinking Communities, Rethinking Place – Association of Internet Researchers (AoIR) conference, IT University of Copenhagen, Denmark, 2008.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. P. *Metodologia do Ensino de Ciências*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor). 207 p.
- DEMO, P. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015. 232 p.
- DEMO, P. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008. 136 p.
- DEMO, P. *Tecnologias digitais e aprendizagem: Aprendizagem digitalmente mediada*. 2017. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2017/10/tda-23-tecnologias-digitais-e.html>>. Acesso em: 20 out 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 (Coleção Leitura). 148 p.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2015 (Coleção Papirus Educação). 141 p.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. 264 p.
- MORAES, Roque; GAGLIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011 (Coleção educação em ciências). 224 p.
- MOREIRA, M. A.; MASSONI, N.T. *Noções básicas de Epistemologias e Teorias de Aprendizagem como subsídios para a organização de sequências de ensino-aprendizagem em ciências/física*. São Paulo: Livraria da Física, 2016. 220 p.
- NEUENFELDT, A. E.; SCHUCK, R. J.; GOULART, L. K. Vídeos como objetos de aprendizagem potencialmente significativos. *RBECM*. Passo Fundo, v.1, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/8475>>. Acesso em: 09 out. 2019.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*. NBC University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001, texto digital. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.
- SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo o leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004 (Coleção Comunicação). 192 p.
- TAROUCO, L. M. R.; et. al (Orgs.). *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. Evangraf: Porto Alegre, 2014. 502 p.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 164 p.

O FACEBOOK PARA O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA: METANÁLISE QUALITATIVA NA BDTD

Luciana Richter¹
Nain Nogara²

INTRODUÇÃO

O advento das tecnologias tem provocado mudanças que influenciam tanto as práticas pedagógicas quanto as formas de aprender (SILVA, 2015). A crescente utilização e popularização de celulares, *smartphones*, *tablets*, entre outros e a Internet possibilitam o acesso e a divulgação rápida de informações, além de permitirem a interação no meio virtual.

Essa difusão tecnológica abre espaço para que o professor possa pensar, problematizar e utilizar a tecnologia disponível como recurso para o ensino e aprendizagem. As redes sociais, particularmente o Facebook são espaços virtuais que podem ser explorados com propósito educativo. Segundo Fumian e Rodrigues (2013):

A rede social Facebook, amplamente utilizada em movimentos políticos por seu alcance e sua facilidade de acesso, oferece uma plataforma de interação gratuita com seus recursos extremamente funcionais que constituem peças relevantes para o uso deste meio como ferramenta de ensino, permitindo a troca de informações experiências em tempo real (FUMIAN; RODRIGUES, 2013, p. 174).

As redes sociais potencializam a possibilidade de interação entre os indivíduos, além de expô-los a uma imensidão de informações diversificadas. Além disso, muitos estudantes já estão familiarizados com as redes sociais. E, mesmo que não queiram misturar educação com atividade de lazer, eles já sabem utilizar essas ferramentas, o que facilita explorar seus recursos para fins educacionais (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010). Além disso, Arantes, Oliveira e Gomes (2014) asseveram que as redes sociais possibilitam aos seus usuários ter o contato com pessoas que já estão presentes no seu círculo cotidiano, além de viabilizar a interação com as pessoas de outros lugares, dessa forma oportunizando ultrapassar as fronteiras geográficas.

Muitas pesquisas relatam o aumento do uso dessa rede social (Facebook) e inclusive sugerem a utilização da mesma com propósitos acadêmicos. Dessa forma, como afirmam Ferreira; Corrêa e Torres (2012) essa rede social vai além de um canal de comunicação, transformou-se em uma ferramenta para aprendizagem colaborativa, possibilitando a criticidade ao pensar para debater os conteúdos e a diversidade de conhecimentos dos

¹ Depto. Zootecnia e Ciências Biológicas, UFSM - PM. lurichter@gmail.com

² Curso de Ciências Biológicas, UFSM - PM. nainnogara@hotmail.com

estudantes, colaborando assim para a aprendizagem colaborativa e a troca de experiências. Fernandes (2011) também ressalta a importância do Facebook como ferramenta pedagógica, especialmente na promoção da colaboração no processo educativo, ainda permitindo a construção crítica e reflexiva de informação e conhecimento. Como reforça Almeida (2011):

A interação que se estabelece nos ambientes virtuais propicia o desenvolvimento construído dos participantes por meio de mediações entre estes participantes, o meio social e o próprio ambiente, cuja influência na evolução e na aprendizagem não diz respeito apenas à forma como ele foi estruturado e às respectivas informações, mas enfatiza as articulações que se estabelecem na experiência social (ALMEIDA, 2011, p. 210).

Ademais, conforme Silva e Rocha (2013, p. 66) “as TIC, principalmente, o computador e a internet, mudaram profundamente a maneira como as pessoas trabalham, estudam, se relacionam e se comunicam, com novas maneiras de criar conhecimentos, educar e transmitir informação”. Assim, conforme Hollweg (2015):

Observa-se na educação a necessidade de modificar a prática, de aperfeiçoar as aulas, despertando nos alunos um interesse maior pelo que está sendo estudado, fazendo-se necessário compreender a emergência de um novo tipo de estudante com novas necessidades e capacidades, pois a cultura juvenil atual exige modernizações (HOLLWEG, 2015, p. 15).

MATSUKI (2012) afirma que 70% dos jovens na faixa entre 9 e 16 anos possuem perfis em redes sociais. Dessa forma, como docentes cabe nos questionarmos e refletirmos sobre como esse contato e essa utilização das redes sociais podem ser convertidos também para propósitos educativos, podendo subsidiar estratégias de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, essa investigação tem como objetivo analisar como as pesquisas de pós-graduação apresentam o Facebook como estratégia para o ensino/aprendizagem de biologia, procurando as potencialidades e fragilidades da utilização educativa dessa rede social.

CAMINHO METODOLÓGICO

Metodologicamente essa pesquisa é de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010; FLICK, 2009), sendo uma metanálise qualitativa (PINTO, 2013). Por meio da utilização de uma metanálise qualitativa “procura-se identificar, através de determinadas categorias, semelhanças e controvérsias em uma quantidade de estudos” (PINTO, 2013, p. 1039).

Os dados foram tratados por meio de Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013), que consiste em uma maneira de análise de dados que se caracteriza por ser um processo auto-organizado e de impregnação para construção de novas compreensões sobre o que se investiga. As categorias utilizadas para análise emergiram do processo. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que é um portal que reúne teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior.

Realizaram-se duas buscas simples na BDTD. A primeira busca utilizando a expressão “Facebook e o ensino de biologia” e a segunda “Facebook e aprendizagem de biologia” deixando-se habilitado o campo “Todos os campos” e não se realizando nenhuma limitação temporal. Ambas as buscas retornaram doze registros, dos quais, nove coincidiram. Dos 15 registros obtidos foram selecionados por meio da leitura do resumo oito estudos (**Quadro 1**). Considerou-se como critério de inclusão a possível contribuição para responder ao objetivo dessa

pesquisa e excluíram-se os estudos que apenas utilizaram o Facebook como estratégia para coletas de dados nas investigações, não o utilizando com a finalidade de ensino/aprendizagem de biologia.

Quadro 1: Dissertações selecionadas da BDTD

CÓDIGO	REFERÊNCIA
Do1	VIEIRA, Wallas Cazassa. <i>O Facebook como recurso pedagógico para o ensino de biologia</i> . 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) - Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Duque de Caxias, 2017.
Do2	FELIX, Stênio Freitas. <i>FACEDUC: Metodologia e Ferramentas do Facebook como Apoio ao Ensino e Aprendizagem de Biologia</i> . 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2017.
Do3	DOS SANTOS, Iranéia Campos. <i>Aplicação da astronomia ao ensino de física e biologia</i> . 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Astronomia) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.
Do4	TELES, Miriam Gonçalves. <i>A metodologia webquest como elemento de mediação da aprendizagem na disciplina de biologia</i> . 2016. 74 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
Do5	HOLLWEG, Vera Marcielle Miranda. <i>O uso do facebook como ferramenta para favorecer a aprendizagem em biologia</i> . 91 p. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2015.
Do6	SOUZA, Aline Furtuozo de. <i>Relações discursivas na compreensão de processos biológicos sistêmico-complexos em uma rede social: contribuições para a formação do docente universitário</i> . 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.
Do7	RIBEIRO, Célio Alves. <i>Produção de conhecimento em biologia com práticas educacionais</i> . 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
Do8	PEDRO, Clelder Luiz. <i>Sites de redes sociais como ambiente informal de aprendizagem científica</i> . 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

Fonte: As autoras (2019).

ANÁLISE

As dissertações selecionadas para análise fazem parte de estudos de pós-graduação desenvolvidos em três regiões brasileiras: 4 na região nordeste, 3 na região sul e 1 na região sudeste. Esses estudos foram publicados de 2014 a 2018, mesmo não havendo sido realizado recorte temporal para a seleção dos mesmos.

Em relação aos Programas de Pós-graduação a que essas pesquisas estão vinculadas, destaca-se a área de Ensino de Ciências com 5 dissertações (1 em Ensino das Ciências, 1 em Ensino de Ciências na Educação Básica, 1 em Ensino de Ciências e Matemática, 1 em Ensino de Ciências e Educação Matemática e 1 Profissional em Ensino de Ciências). As áreas das outras 3 dissertações são: Computação Aplicada, Astronomia e Tecnologias Educacionais em Rede.

Em relação às palavras-chave 4 das dissertações apresentaram o termo Facebook, das quais 2 possuíam também o termo Redes Sociais. O termo Redes Sociais apareceu em um total de 3 dissertações. As outras 3 dissertações não seriam encontradas se o campo “Todos os campos” tivesse sido desabilitado durante a busca na BDTD. Isso ressalta a importância da escolha das palavras-chave ou expressões para representarem o estudo, bem como da necessidade de se realizar testes nas guias de busca das bases de dados para que os estudos possam ser localizados.

As dissertações foram lidas na integralidade e emergiram da análise três categorias: (i) *O potencial do Facebook para o ensin/aprendizagem de biologia*; (ii) *As limitações e os entraves na utilização do Facebook para o ensin/aprendizagem de biologia* e (iii) *As proposições e sugestões de utilização do Facebook no contexto educativo*.

Como apresentação da análise, cada unidade de sentido aparecerá em negrito com o respectivo código atribuído aos estudos (**Quadro 1**).

A primeira categoria *O potencial do Facebook para o ensin/aprendizagem de biologia* trata da maneira como o conhecimento pode ser construído, aspectos relativos à participação dos estudantes, o potencial do Facebook para os propósitos educacionais, bem como a relação dessa rede social com a aprendizagem escolar.

Em relação à construção do conhecimento, a abordagem é que o Facebook possibilita a **construção do conhecimento de forma colaborativa (D05) e a troca de informações entre os sujeitos (D05)**. Nesse sentido a proposição de aprendizagem aproxima-se da aprendizagem colaborativa descrita por Barley, Majos e Cross (2014) por proporcionar o estímulo da autonomia e a aprendizagem de forma a promover a interação entre os indivíduos. Conforme os autores esse tipo de aprendizagem fundamenta-se no trabalho conjunto, na interatividade, na construção do conhecimento de maneira coletiva, sendo o estudante ativo no seu processo de aprendizagem.

Conforme Tajra (2012) o conhecimento é produzido pelas interações dos participantes da comunidade virtual e se consolida através de cooperações e colaborações, sendo que:

uma comunidade virtual é um sistema social, constituído de um conjunto de internautas que interagem por meio de uma rede de operações e de conversações em que prevalecem as relações de cooperação e colaboração entre seus elementos integrantes (TAJRA, 2012, p. 189)

Dessa forma, o Facebook é o meio pelo qual o processo colaborativo é viabilizado, também apoiando a proposição de aprendizagem planejada pelo docente. Além disso, há **notório aumento na participação e ações de pro-atividade dos alunos (D02)**, o que demonstra o engajamento dos estudantes com a própria aprendizagem.

A participação do estudante em relação ao Facebook é destacada por Patrício e Gonçalves (2010):

O Facebook pode ser utilizado como um recurso/instrumento pedagógico importante para promover uma maior participação, interação e colaboração no processo educativo, para além de impulsionar a construção partilhada, crítica e reflexiva de informação e conhecimento distribuídos em prol da inteligência colectiva (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 598).

Em relação ao potencial do Facebook para propósitos educacionais, destaca-se o **grande potencial para auxiliar a formação de um indivíduo crítico e atuante (D07)**, além de ser ambiente como **alternativa promotora de discussões e interação (D06)**. Assim como afirma Pechi (2011), o professor pode “aproveitar o tempo que os alunos passam na internet para promover debates interessantes sobre temas do cotidiano ajuda os alunos a desenvolverem o senso crítico e incentiva os mais tímidos a manifestarem suas opiniões” (PECHI, 2011, p. 2).

Outros aspectos que corroboram com o potencial do Facebook para propósitos educacionais referem-se à **identificação dos alunos com a tecnologia (D02) e os alunos que já fazem uso do Facebook na educação (D02)**. Além disso, o Facebook apresenta-se **como grande espaço de mediações e vivências nos conhecimentos em biologia (D07)**.

Além disso, no que se refere à familiaridade com a utilização, Minhoto (2012), em seu trabalho sobre o uso de redes sociais na educação, já considerava que, devido à familiaridade com o Facebook, a interação entre os estudantes propicia uma construção ativa do conhecimento, além de proporcionar grande motivação entre os envolvidos.

Já no diz respeito ao potencial para a aprendizagem escolar, a rede social favorece **os processos de ensino e as interações entre estudantes e professores (D05), pode ser utilizado como recurso pedagógico que promove maior participação e interação no processo de aprendizagem informal (D08)** e também se constitui como uma **boa metodologia de aprender (D03)**.

O interesse pelas aulas, o despertar da participação, a interação dos estudantes com o professor e seus colegas, bem como a escolha da metodologia utilizada para ensinar/aprender são fundamentais para que os estudantes tenham interesse e sejam ativos e participativos na construção das aprendizagens individuais e coletivas.

Como afirmam Malizia e Damasceno (2015):

Há muito tempo o senso comum acredita na ideia de existir um mundo fora da sala de aula muito mais interessante, sendo este um dos principais motivos que explicariam a falta de atenção e pouco comprometimento com a aprendizagem de alguns alunos - o desejo de livrar-se daquele momento enfadonho sem ligação com a realidade, para se viver “o lado de fora”, cheio de atrativos que a teoria das aulas não seria capaz de equiparar-se (MALIZIA; DAMASCENO, 2015, p. 1)

Nesse sentido, é um desafio para os docentes adequar seus objetivos de ensino e as metodologias para tal, de modo que os estudantes correspondam as suas expectativas.

De acordo com Barkley, Majos e Cross (2014) utilizar esse tipo de prática necessita que o professor tenha um planejamento adequado e objetivos claros nas atividades, bem como deve moldar e direcionar os trabalhos, além de organizar as tarefas de aprendizagem, verificando os progressos e retomando quando os estudantes estiverem desviando do objetivo.

A segunda categoria *As limitações e os entraves na utilização do Facebook para o ensino/aprendizagem de biologia* abrange os embargos e requisitos para utilização dessa rede com propósitos educativos, como a necessidade de amplitude dos conteúdos a serem trabalhados, a estrutura das atividades, a necessidade de rigor metodológico e oficialização desse meio pela instituição escolar entre outros.

A estrutura organizacional da aula com a utilização do Facebook exige que **a estrutura das atividades propostas no site devem ser pensadas com total atenção (D05)**. Além disso, **os conteúdos trabalhados na rede não podem ser fechados, pois devem permitir à exploração e pesquisa por parte dos alunos (D05)**.

Também em relação às limitações, destaca-se que **os alunos já fazem uso do Facebook na educação, porém, de forma não oficializada pela instituição educacional (D02)**.

Outro aspecto relativo aos entraves para a utilização do Facebook com finalidade de ensino/aprendizagem, diz respeito às expectativas em que se afirma que **as tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC – por si só não são suficientes para revolucionar o processo de ensino – aprendizagem, demandando uma prática docente que busque construir o conhecimento do aluno de forma participativa, colocando-o como protagonista desse processo (D01)**.

Segundo Gabriel (2013, p. 109):

o mundo digital muda muito rapidamente, ao passo que a educação e as escolas mudam pouco e lentamente. Acredito que seja esse o maior desafio que educadores e instituições de ensino têm enfrentado. O professor exerce um papel essencial nesse novo mundo digital, não mais como um “provedor de conteúdos”, mas funcionando como um catalisador de reflexões e conexões para seus alunos nesse ambiente mais complexo, que também é mais rico e poderoso (GABRIEL, 2013, p. 109).

Além disso, destaca-se o papel fundamental do docente, independente da metodologia de ensino escolhida, pois um recurso de ensino sem a organização das estratégias de aprendizagem, sem objetivos específicos e sem a condução adequada do professor não basta por si só. Nesse sentido, como afirma Setton (2011, p. 103): “A competência do professor deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor se torna um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão em seu encargo”. Assim, o professor tem papel ativo na escolha e direção de conteúdos que serão desenvolvidos de maneira coletiva por meio do ambiente.

Outro aspecto que o professor deve ater-se é em relação à utilização feita por parte dos estudantes, pois **ao utilizá-las para fins educacionais, tornam-se imaturos (D01)**. Além da maturidade dos estudantes, é importante o engajamento dos mesmos na construção de suas aprendizagens, bem como um rigor metodológico docente.

A terceira categoria *As proposições e sugestões de utilização do Facebook no contexto educativo* agrupa as ideias concernentes a utilização do Facebook com finalidade educativa, destacando a necessidade de o uso dessa rede social ser permitida em sala de aula.

Quanto à permissão para a utilização do Facebook os estudantes destacaram em um estudo que **todos possuem conta de perfil social e acessam diariamente (D02)**, portanto os próprios estudantes propuseram **a permissão do uso da rede social em sala de aula para fins educativos (D02)**. Essa questão da utilização contrasta com um estudo em que **o autor ainda deparou-se com a surpresa de alguns alunos, que até então não tinham visto tal forma de trabalho em toda vida escolar (D01)**. Dessa forma, percebe-se que mesmo utilizando o Facebook, esses estudantes não tinham experienciado o uso da rede social com finalidade educativa.

Nesse sentido, como destacado por Allegretti et al (2012, p. 55):

a tecnologia móvel e a convergência das mídias desterritorializaram o espaço educacional institucionalizado, resignificaram os atores envolvidos na aprendizagem, enfim a organização curricular e administrativa é convidada para um redesenho, pois os mobile como o celular, ipads, iphones trazem a conectividade para qualquer lugar (ALLEGRETI et al., 2012, p. 55).

Dessa forma, a permissão para utilização das redes sociais em contexto educativo, particularmente o Facebook, visa trazer para sala de aula algo que já é experienciado pelos estudantes. Entretanto, essa permissão de utilização do Facebook para ensino/aprendizagem de biologia acrescenta a rede social o propósito de aprendizagem colaborativa e interativa por meio de uma rede que já é utilizada em seu cotidiano para outros fins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação teve como objetivo analisar como as pesquisas de pós-graduação apresentam o Facebook como estratégia para o ensino/aprendizagem de biologia, procurando as potencialidades e fragilidades da utilização educativa dessa rede social.

Por meio da análise das três categorias emergentes é possível afirmar que o Facebook tem potencial para o ensino/aprendizagem de biologia por possibilitar a construção colaborativa do conhecimento, viabilizar a troca de informações, estimular a participação dos estudantes, auxiliar na criticidade dos sujeitos, proporcionar um espaço para discussões e por sua eficácia em possibilitar a emissão de opiniões.

Em relação às limitações e entraves na utilização do Facebook, destaca-se a importância da atenção docente no preparo das atividades, bem como o cuidado para a rede social ser usada metodologicamente para fins educacionais, tendo seus recursos explorados pelo docente. Além disso, o Facebook por si só não é responsável pela revolução no processo de ensino/aprendizagem, necessitando de um bom planejamento, rigor metodológico, não dispensando uma boa mediação docente.

Já quanto às proposições e sugestões de utilização enfatiza-se a permissão necessária para que os estudantes possam utilizar a rede social em sala de aula, bem como o reconhecimento da instituição educacional do Facebook como mais um recurso possível para a prática docente.

Ademais, o emprego de redes sociais no contexto educativo, particularmente o Facebook, por meio dessa metanálise qualitativa, permite vislumbrar o potencial dessa utilização para o contexto educativo, bem como algumas limitações e necessidades de avanço na introdução desse recurso, como mais um entre os disponíveis para a escolha docente.

REFERÊNCIAS

- ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo et al. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. *Revista Cet*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 53-60, abr. 2012.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 3.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011. 210 p.
- ARANTES, T. T.; OLIVEIRA, L. R.; GOMES, N. S. Redes Sociais como Plataforma de ensino-aprendizagem: Um estudo sobre o Facebook e o Twitter. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro, n. 58, jan/abr. 2014.
- BARKLEY, Elizabeth F.; MAJOS, Claire Howell; CROSS, Patricia K. *Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty*. 2. ed. San Francisco/CA: Jossey-Bass. 2014, 303 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010, 336 p.
- FERNANDES, Luís. *Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes*, 2011. Disponível em: <http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf>. Acesso realizado em: 30 de outubro de 2019.
- FERREIRA, Jacques de Lima; CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez; TORRES, Patrícia Lupion. In: TORRES, Patrícia Lupion; WAGNER, Paulo Rech (Org). *Redes Sociais e Educação: desafios contemporâneos*. 1ed. Rio Grande do Sul: EdIPUCRS, 2012, v. 1, p. 1-16.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de: Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p.
- FUMIAN, Amélia Milagres; RODRIGUES, Denise Celeste Godoy de Andrade. O facebook enquanto plataforma de ensino. *Revista Brasileira de Ensino de C&T*, Curitiba, v. 6, n. 2, mai-ago, p. 173-182, 2013.

- GABRIEL, Martha Carrer Cruz. *Educ@r: a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Editora Saraiva, 2013. v. 1. 242 p.
- MATSUKI, Edgar. *Pesquisa mostra como os adolescentes usam internet no Brasil*. Portal EBC, 2012. Disponível em <<http://www.ebc.com.br/tecnologia/2012/10/pesquisa-tic-kids-online-brasil>>. Acesso em: 11 de setembro de 2019.
- MINHOTO, Paula. *A utilização do Facebook como suporte à aprendizagem da biologia: estudo de caso numa turma do 12º ano*. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Bragança: Escola Superior de Educação, Bragança Paulista, 2012.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, 223 p.
- PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. Facebook: rede social educativa? In: I ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, Lisboa: *Anais...* Lisboa, Instituto de Educação, 2010.
- PECHI, Daniele. Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem. *Revista Nova Escola*, outubro de 2011. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos-645267.shtml>>. Acesso em 2 de outubro de 2019.
- PINTO, Candida Martins. Metanálise Qualitativa como Abordagem Metodológica para Pesquisas em Letras. *Atos de Pesquisa em Educação- PPGE/ME*, v.8, n.3, set./dez. 2013, p. 1033-1048, 2013.
- SILVA, Alan de Angeles Guedes da. O Uso do Facebook no Ensino de Biologia. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Campina Grande. *Anais..* Campina Grande/PB: Editora Realize, 2015.
- SILVA, Maria Aparecida Ramos da; ROCHA, Maria das Vitórias Ferreira da. O ProInfo como Política Pública de Inclusão Digital: desafios e perspectivas. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, n.13, julho/ dez. 2013, p. 64-74, 2013.
- SETTON, Maria da Graça. Mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2011, 128 p.
- MALIZIA, Bruno; DAMASCENO, Fabio. O Ensino de Ciências e Biologia nas redes sociais: o Facebook® como ferramenta. In: IV ANAIS VI SEMINÁRIO MÍDIAS & EDUCAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2015.
- TAJRA, Sanmya Feitosa. *A Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade - 9ª edição*. São Paulo. Érica, 2012, 198 p.
- HOLLWEG, Vera Marcielle Miranda. *O uso do FLowercase como ferramenta para favorecer a aprendizagem em Biologia*. 2015. 90 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANAIS DO ENPEC (2011-2017)

Vanessa Rossato de Bastiani¹
Márcia Prado Amaral Rosa²
Luciana Richter³

INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias no contexto educativo, como mais um dentre os recursos possíveis, vincula-se ao propósito de tornar as aulas mais atrativas e o potencial desses recursos em facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, os estudantes têm amplas habilidades com os celulares, por exemplo, e isso pode ser utilizado para o desenvolvimento de atividades didáticas e lúdicas, que deixem de lado a monotonia de uma aula no modelo tradicional.

Segundo Dias, Andrade e Rosalen (2015), o desenvolvimento de crianças e adolescentes com a presença e utilização de recursos tecnológicos é de cunho positivo no ensino fundamental e médio. Entretanto, o emprego das tecnologias deve ser pensado e planejado de maneira consciente e responsável, de forma que a utilização seja um meio de inclusão e aprendizagem. Dessa forma, como destacam Persich *et al* (2015):

Compreender a importância que o uso das tecnologias representa no contexto atual da educação é de suma importância. A globalização do acesso à tecnologia reflete a crescente necessidade de estarmos em atualização constante no que se refere ao uso destes recursos, especialmente quando pensamos em aliar estes instrumentos ao processo de ensino/aprendizagem (PERSICH *et al*, 2015, p. 1).

O uso de mídias digitais dentro da sala de aula, tem se mostrado uma ferramenta eficiente para melhorar a cognição dos estudantes, fazendo com que esses realizem uma melhor construção da significação dos assuntos abordados em sala de aula, estabelecendo relação com o seu cotidiano e com isso favorecendo o desenvolvimento do conhecimento científico (AFFONSO; YONEZAWA, 2011).

Ademais, conforme Lara e colaboradores (2011) os estudantes interagem com um farto número de recursos tecnológicos, portanto os professores tem de considerar essa realidade, “eles precisam ensinar o estudante a entender, conviver e utilizar adequadamente essa tecnologia” (LARA *et al*, 2011, p. 2).

1 Curso de Ciências Biológicas, UFSM - PM. vanessadebastiani01@gmail.com

2 Curso de Ciências Biológicas, UFSM - PM. marciapradorosa@gmail.com

3 Depto. Zootecnia e Ciências Biológicas, UFSM - PM. lurichter@gmail.com

Considerando o propósito educativo da utilização de recursos tecnológicos “o objetivo é aprendizagem de forma geral e não aprender, somente a tecnologia. Elas devem ser só mais um artifício nesse desafio que é educar. Se forem usadas de uma forma inteligente podem ser uma grande arma a favor do “aprender” (BESSA et al., 2016, p. 8).

Nesse sentido, a proposição do uso de tecnologia em contexto educativo é:

mudar os espaços, os tempos, o funcionamento da sala de aula, permitir uma educação cidadã completa, admitindo a participação dos alunos a construir o saber, mediado com o professor, com a rede, interagindo com as práticas sociais, virtuais, globalizadas, na qual, se não todos, a grande maioria dos alunos está inserida (CABRAL; RODRIGUES., 2016, p. 494).

Então, o professor confronta-se com o desafio de utilizar as tecnologias em sala de aula para fins de ensino/aprendizagem. Esse desafio, é objeto de preocupação e/ou discussão nas várias áreas do ensino em quase todo o mundo (LARA et al, 2011). Dessa forma, em relação aos possíveis benefícios da utilização de tecnologias para o ensino, Bessa e colaboradores (2016) destacam que “é preciso que essas vantagens sejam traduzidas junto com a aprendizagem e isso se dar pelo bom uso desses aparatos tecnológicos” (BESSA et al., 2016, p. 6).

Considerando o aspecto de boa utilização das tecnologias em sala de aula, Lara e colaboradores (2011, p. 2) afirmam que elas “quando empregadas criteriosamente pelo professor, se transformam numa ferramenta auxiliar de valor inestimável para o aprendizado e numa fonte de estímulo à criatividade”. Portanto, percebe-se a necessidade de adequação da utilização dos recursos pelo professor, para que a mesma possa ser utilizada com o propósito educativo. Assim, para que as tecnologias possam ser aliadas do professor, Pereira (2011) alerta que:

A inserção dos recursos tecnológicos na sala de aula requer um planejamento de como introduzir adequadamente as TICs para facilitar o processo didático-pedagógico da escola, buscando aprendizagens significativas e a melhoria dos indicadores de desempenho do sistema educacional como um todo, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz. A partir das concepções que os alunos têm sobre as tecnologias, sugere-se que as instituições educacionais elaborem, desenvolvam e avaliem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos (PEREIRA, 2011, p. 11).

Nesse sentido Goulart (2016) afirma que há muitas opções de TICs no mercado, não bastando escolhê-las aleatoriamente, mas é necessário “saber o que e para que se quer, além de estudar as opções e saber como usá-las, tirando o maior proveito possível, para torná-las realmente facilitadoras do aprendizado do aluno e enriquecedoras das práticas pedagógicas do professor” (GOULART, 2016, p. 37). Entretanto, como ressalta Moran (2006) não pode-se esperar que as redes eletrônicas sejam a solução mágica para alterar a relação pedagógica em profundidade, mas as mesmas irão “facilitar como nunca antes a pesquisa individual e grupal, o intercâmbio de professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos” (MORAN, 2006, p. 12).

Assim, esse estudo tem como objetivo analisar artigos relacionados com o tema “Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação em Ciências” publicados nos Anais do ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências), buscando perceber as possíveis contribuições e fragilidades para utilização de tecnologias como auxiliares no processo de ensino.

CAMINHO METODOLÓGICO

Metodologicamente, essa pesquisa é de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010). A palavra qualitativa destaca as qualidades das entidades, os processos e os significados que não são mensurados ou explorados em termos de quantidades, frequências, volumes ou intensidades (DENZIN; LINCOLN, 2006). Portanto, em uma investigação qualitativa os dados são descritos de maneira detalhada. A mesma consiste em uma revisão sistemática que “é uma revisão planejada para responder uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão” (CASTRO, 2006, p. 1).

O material para análise é composto por artigos publicados nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), que é um evento bienal com propósito de reunir investigadores das áreas de Educação em Biologia, Física, Química e áreas relacionadas. As edições escolhidas para análise abrangem o período de 2011 a 2017. Para a busca nos anais das quatro edições do evento utilizaram-se como buscadores os termos “recursos tecnológicos” e “TICs”. Esses termos deveriam estar presentes nos títulos ou nas palavras-chave.

Na triagem inicial na edição do ano de 2011 foram encontrados 98 trabalhos com a utilização dos buscadores, em 2013 foram localizados 59, em 2015 obteve-se 47 artigos e em 2017 encontrou-se 62 trabalhos, totalizando 266 artigos nessas 4 edições, o que está sistematizado na **Tabela 1**.

Tabela 1: Resultados obtidos com os buscadores na primeira triagem

ANO	ARTIGOS ENCONTRADOS
2011	98
2013	59
2015	47
2017	62

Fonte: As autoras (2019).

Posteriormente foi realizada a leitura dos resumos buscando estabelecer a relação das palavras-chave com o ensino de ciências (biologia, física e química) para seleção dos artigos para essa investigação. No ENPEC de 2017 (**Quadro 1**) dez abordavam o uso de TICs no ensino/aprendizagem de ciências, no ENPEC de 2015 (**Quadro 2**) foram selecionados nove artigos, na edição de 2013 (**Quadro 3**) foram encontrados oito trabalhos e no ENPEC de 2011 (**Quadro 4**) foram selecionados onze artigos, totalizando 38 artigos para constituir o *corpus* dessa investigação.

Quadro 1: Artigos selecionados do XI ENPEC

CÓDIGO	XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
Ao1	ATANAZIO, A. M. C.; LEITE, Á. E. Integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) à prática docente: alguns desafios. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis: 2017.
Ao2	BASTOS, W. G. e et al. A questão do reendereço na recepção audiovisual em uma aula de biologia. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis: 2017.

Ao3	CORRÊA, A. L.; CALDEIRA, A. M. de A. Proposta de competências necessárias para o ensino de Ciências e Biologia em atividades mediadas por TIC. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis, 2017.
Ao4	EICHLER, T. Z. N.; EICHLER, M. L. A rede social Pinterest e a curadoria na educação científica: O exemplo do surrealismo de Dalí. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis, 2017.
Ao5	FORTUNA, R.; FREITAS, P.; MENDES, D.; GOMES, J. C. As propostas de vídeos didáticos apresentadas nos ENPEC de 2009 a 2015. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis, 2017.
Ao6	FRANÇA, C. R.; SILVA, T. da. A utilização da Realidade Virtual e Aumentada no Ensino de Ciências no Brasil. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis, 2017.
Ao7	JUNIOR, D. P. F.; CIRINO, M. M. Investigando a utilização das TIC na prática docente de estagiários do PIBID/Química. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis: 2017.
Ao8	NETO, R. dos S. et al. Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo e a Formação de Professores de Ciências: uma revisão sistemática. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis: 2017.
Ao9	PEDREIRA, S. V.; DANIEL, G. P.; SANTOS, J. B. dos. Celulares e Smartphones em sala de aula: vamos pesquisar seu uso na área de Ensino de Ciências? In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis: 2017.
A10	SILVA, M. C. de S.; CRUZ, L. G. As contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o Ensino de Ciências: concepções de professores e estudantes de uma escola pública do município de Ivinhema/MS. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. <i>Anais...</i> Florianópolis: 2017.

Fonte: As autoras (2019).

Quadro 2: Artigos selecionados do X ENPEC

CÓDIGO	X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
A11	ALMEIDA, J. A. M. de; NETO, P. C. P. A lousa digital interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas mídias. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. <i>Anais...</i> Águas de Lindóia: 2015.
A12	BARBOSA, P. P.; MACEDO, M.; BUENO, C. A.; URSI, S. As Tecnologias de Informação e Comunicação e o ensino: como professores de Biologia têm utilizado animações? In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. <i>Anais...</i> Águas de Lindóia: 2015.
A13	BASTOS, W. G. e et al. A produção de vídeo por alunos da Licenciatura em Biologia e sua recepção por alunos do ensino médio. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. <i>Anais...</i> Águas de Lindóia: 2015.
A14	CIANNELA, D.; STRUCHINER, M. A Prática Pedagógica de uma Professora de Ciências com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. <i>Anais...</i> Águas de Lindóia: 2015.
A15	DIAS, N.; ANDRADE, M.; ROSALEN, M. Utilização de jogo digital no processo de ensino e aprendizagem de Ciências. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. <i>Anais...</i> Águas de Lindóia: 2015.
A16	FILHO, L. A. de C. R. et al. Canais de vídeo para ensino de ciências: um estudo exploratório. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. <i>Anais...</i> Águas de Lindóia: 2015.

A17	KORNOWSKI, A.; SANTOS, R. A. dos. Limites e possibilidades na utilização de softwares educacionais no Ensino de Física na Educação Básica. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. <i>Anais. Águas de Lindóia</i> : 2015.
A18	MEDINA, M. N.; BRAGA, M.; REGO, S. C. R. Ensinar Ciências Para Alunos Do Século XXI: O Uso de Vídeo-Aulas De Ciências da Natureza Por Alunos Do Ensino Médio De Uma Escola Pública Federal. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2015.
A19	PERSICH, G. D. O. et al. O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por participantes do PIBID Ciências Biológicas em Santo Ângelo (RS) e Ciências da Natureza em Senhor do Bonfim (BA). In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2015.

Fonte: As autoras (2019).

Quadro 3: Artigos selecionados do IX ENPEC

CÓDIGO	IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
A20	GOMES, L. M. de J. B.; MESSEDER, J. C. A presença das TIC no ensino de Bioquímica: uma investigação para uma análise crítica da realidade. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2013.
A21	GUIMARÃES, C. de C.; GONÇALVES, E. S. Uma reflexão sobre o papel da internet na prática da Pesquisa Escolar. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2013.
A22	LUNA, C. de J. da C.; FERREIRA M. Sujeitos da “geração digital” e a interação com os vídeos de curta duração na educação em Ciências. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2013.
A23	PATORIO, D. P. ; ALVES, J.; SAUERWEIN, R. A. Uma análise dos artigos da RBEF de 2000 a 2010, a luz do uso dos computadores em atividades didáticas. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2013.
A24	POLONINE, T. A.; AMBRÓZIO, R. M.; COELHO, G. R. Inserção das Redes Sociais na Aprendizagem de Conceitos Físicos: Análise da opinião dos Estudantes sobre Atividades em Ambientes Virtuais. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2013.
A25	REHEM, H. M. F. et al. A evolução de um projeto com o uso de recursos multimídias no ensino de biologia: Pesquisa analítica das preferências, meios de acesso e formas de aplicação desses recursos em uma escola pública do Distrito Federal. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2013.
A26	SANTOS, E. da S.; FILHO, G. R.; AMAURO, N. Q. Dificuldades na aplicação de materiais didáticos digitais que trabalham assuntos estudados pela Química em conformidade com a Lei no 10.639/03. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2013.
A27	VIDMAR, M. P. ; et al. Atividades de Estudo hipermediáticas e resolução de problemas de Física. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013. <i>Anais... Águas de Lindóia</i> : 2013.

Fonte: As autoras (2019).

Quadro 4: Artigos selecionados do VIII ENPEC

CÓDIGO	VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
A28	AFFONSO, D. M.; YONEZAWA, W. M. A Construção de Significados em uma aula de Ciências Usando uma Mídia Digital: uma Análise Bakhtiniana. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais... Campinas</i> : 2011.

A ₂₉	CARRERA, V. M.; ARROIO, A. Filmes Comerciais no Ensino de Ciências: Tendências no ENPEC Entre 1997 e 2009. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.
A ₃₀	DIANA, J. B.; AMARAL, M. A. A informática educativa como apoio ao ensino de ciências: uma abordagem com foco nos alunos. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.
A ₃₁	LARA, A. L. de; MANCIA, L. B.; O PIBID, o ENPEC e os trabalhos sobre tecnologias de informação e comunicação no ensino de ciências: algumas reflexões e possíveis relações. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.
A ₃₂	MARINHO, F. C. V.; GIANNELLA, T. R.; STRUCHINER, M. Estudantes do Ensino Básico Como Desenvolvedores de Jogos Digitais: Contextos Autênticos de Aprendizagem para Educação em Ciências e Matemática. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.
A ₃₃	MARTINS, A. A.; GARCIA, N. M. D. Ensino de Física e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: Uma Análise da Produção Recente. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.
A ₃₄	QUIRINO, M. J. da S. de O.; OLIVEIRA, V. L. de; NUNES, W. V. Avaliação do Vídeo “Ciclo da Água” do BIOE no 6º ano do Ensino Fundamental. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.
A ₃₅	SILVA, T.; GALEMBECK, E.; PICOLI, M. E. F. da S. Explorando a utilização de programas de áudio no ensino e divulgação da Biologia. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.
A ₃₆	SOUZA, C. L. de; JUNIOR, W. E. F.; MARTINES, E. A. L. de M. Vídeos educativos para o ensino de química: alguns apontamentos sobre o telecurso 2000. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.
A ₃₇	VIERA, B. F.; ALLAIN, L. R. Estudo sobre o uso pedagógico de jogos digitais em contextos escolares: explorando aplicativos de sites de relacionamento. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.
A ₃₈	ZANOTTO, D. C. F.; CARLETTO, M. R.; KOSCIANSKI, A. A Construção de Softwares Multimídia no Ensino de Ciências: uma Contribuição para o Aprendizado de Angiospermas. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. <i>Anais...</i> Campinas: 2011.

Fonte: As autoras (2019).

ANÁLISE

Observando o número de artigos nessas quatro edições (**Tabela 1**) é possível evidenciar uma oscilação na produção de trabalhos referentes ao tema no ENPEC, embora o ano de 2011 ainda retrate o aumento no número de publicações, como encontrado no estudo de Lara *et al* (2011).

Então, compilaram-se os recursos tecnológicos relatados em cada um dos artigos e os assuntos mais frequentes nas investigações selecionadas são: vídeos, internet, jogos, a utilização de computadores, destacando-se também redes sociais como possibilidades para o ensino-aprendizagem. Já o termo TIC aparece quando os autores falam de tecnologias de maneira genérica.

Nos trabalhos selecionados percebe-se que a utilização desses recursos ocorre geralmente, de forma isolada ou então, são apresentados até dois recursos em um mesmo artigo. Entretanto, poucos artigos dão ênfase as potencialidades e fragilidades da utilização de determinado recurso.

Os artigos **A01**, **A03**, **A07**, **A08**, **A10**, **A14**, **A19**, **A20**, **A26**, **A31** e **A33**, apresentam a utilização de TICs de forma genérica e destacam a importância da inserção dessas tecnologias nas novas práticas pedagógicas, abordando ao longo dos trabalhos diversos recursos tecnológicos que podem ser utilizados em sala de aula. Além disso, salientam o potencial de utilizar tais tecnologias de maneira problematizadora, ressaltando o despertar da atratividade e a motivação para a aprendizagem significativa nos estudantes. Para Martinho e Pombo (2009):

A introdução das TIC no Ensino, e em particular, no Ensino das Ciências Naturais, origina uma alteração nos papéis de todos os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem. Esta alteração traz a resolução de várias questões que “perseguem” o ensino, na procura da melhoria da sua qualidade, como sejam, o combate à indisciplina e ao insucesso, o despertar da motivação e o desenvolvimento de competências (MARTINHO; POMBO, 2009, p. 528).

Dentre as fragilidades destacadas para a utilização dos recursos tecnológicos foi possível perceber a relação das tecnologias com aspectos formativos docentes, em que alguns trabalhos sugeriram a inclusão dessa temática desde a formação inicial e outros na formação continuada, por meio de cursos de aperfeiçoamento.

Os artigos **A02**, **A13** e **A22** versam sobre a utilização de vídeo no processo de ensino/aprendizagem, destacando a importância do professor analisar o material a ser utilizado com antecedência, sendo que, os estudantes têm papel importante como espectadores e produtores desse material audiovisual. Nas investigações **A29**, **A34** e **A36** aborda-se a utilização de filmes e vídeos retratando a proximidade desses recursos do cotidiano dos estudantes. Já a utilização de animações é exposta no artigo **A12**, em que resalta-se o papel das mesmas para tornar tornam o ensino mais atrativo, dinâmico e interessante. Entretanto, a utilização requer um planejamento reflexivo, bem não devem substituir a aula teórica. Esse trabalho, destaca que as animações podem colaborar com ilustrações para o desenvolvimento das aulas. Os trabalhos **A11**, **A35**, **A28** e **A30** apresentam, respectivamente, os seguintes recursos: lousa digital, áudio, mídias digitais e informática, destacando a característica da atratividade, que garante o envolvimento dos estudantes.

Os jogos digitais, **A15**, **A32** e **A37**, são levados para o ambiente escolar como forma de tornar os estudantes sujeitos ativos no processo educacional, gerar envolvimento e para solucionar situações problemas. O uso de Softwares e de videoaulas, respectivamente **A17**, **A38** e **A18**, estão relacionados a interação, motivação dos alunos através das mídias digitais, também na delimitação do perfil dos estudantes, bem como seu envolvimento. Em **A19**, os estudantes, apoiam o uso de TICs como forma de aprendizagem. Essa análise vai de encontro ao pensamento de Silva *et. al* (2011):

A “tecnologia de aprendizagem”, incluindo os materiais educacionais como softwares, ensino on-line e à distância, material audiovisual e a comunicação baseada na internet, permite aos professores e aos estudantes a exploração de novas estratégias de ensino e aprendizado que se adaptem mais adequadamente às suas necessidades (SILVA *et. al*, 2011, p. 2).

Outro assunto que é abordado de forma isolada é a utilização de redes sociais, tal como o Pinterest (**A4**), como forma de integrar obras de arte no ensino de através de recursos audiovisuais. A rede social Facebook, é trabalhada em **A24**, ressaltando a familiaridade dos alunos e a facilidade de acesso a esta tecnologia. A utilização de pesquisas na internet bem como o uso de computadores, **A21** e **A23**, destacam as habilidades dos alunos e tornam as aula mais informativas voltadas para a construção do conhecimento.

O trabalho **A9** relata sobre o uso de celulares e smartphones. Em **A25** são abordadas as multimídias, destacando-se os vídeos, celulares, redes sociais e o uso de internet. em **A27** é apresentado o uso associado do hipertexto e da multimídia. Nos dois trabalhos os alunos destacam o diálogo problematizador e a aula com utilização

desses materiais ter se tornado mais dinâmica, divertida e interativa, garantindo assim o seu sucesso. Canais de vídeos abordados em **A16**, são apresentados os canais audiovisuais mais acessados por estudantes como forma de auxílio no seu ensino/aprendizagem.

Através da análise dos artigos foi possível perceber o destaque dado ao papel do docente como mediador, sendo essencial para o processo de ensino-aprendizagem, como exposto por Schnell e Quartiero (2009):

O professor, nesse processo, torna-se um ator importante por meio da mediação pedagógica que realiza. Pois não há tecnologia em si mesma; tecnologias são produtos de relações sociais, são construtos culturais, e não naturais. Ao serem utilizadas e fazerem parte do cotidiano da escola, as tecnologias, em especial os computadores e a internet, podem favorecer as relações entre professores, alunos e conhecimento, o que permitiria estabelecer novas relações e espaços colaborativos de aprendizagem (SCHNELL; QUARTIERO, 2009, p. 118).

Alguns artigos que destacam o papel do professor como mediador das atividades em sala de aula (**A1**, **A2**, **A3**, **A7**, **A14**, **A15**, **A21**, **A23**, **A26**, **A31**, **A32**, **A34**), expondo que a interação do docente com o discente é fundamental para o ensino/aprendizagem, favorecendo as trocas de experiências, o esclarecimento de dúvidas sobre os assuntos propostos e até mesmo o surgimento de novos questionamentos (MASETTO, 2000).

No artigo **A21** apresenta-se o docente como mediador imprescindível para a formação e construção do conhecimento pelos estudantes, sendo que “não pode ser substituído por qualquer tecnologia, tanto na prática da pesquisa escolar, seja pelo uso da web ou por qualquer outra fonte de consulta informação, quanto nas demais práticas pedagógicas” (GUIMARÃES; GONÇALVES, 2013, p. 7).

Também destaca-se que mesmo com a utilização de recursos tecnológicos, os estudantes manifestam a necessidade de uma relação de proximidade com os professores para o compartilhamento de experiências, bem como para a construção coletiva do conhecimento, o que evidencia a relevância das interações humanas para o ensino-aprendizagem. Quando ocorre um planejamento para a utilização de TICs, em especial de recursos audiovisuais (**A2**, **A5**, **A22** e **A32**) há um estímulo a participação dos discentes tornando as aulas mais interativas e colaborativas.

Além de aspectos formativos, ressalta-se a importância do planejamento e de conhecimentos necessários para que o docente possa escolher e utilizar determinado recurso. Como exemplo, em um dos artigos que relatava a utilização de vídeos-aula, os estudantes associaram o recurso ao mesmo arquétipo da sala de aula, portanto levantando a necessidade de o professor refletir sobre a repetição de práticas tradicionais mesmo com a utilização recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem.

Alguns artigos abordam a importância do planejamento docente, como por exemplo em **A38**, em que menciona-se que esse deve ser priorizado. O planejamento das aulas efetuado pelos docentes é essencial para garantir uma aula de qualidade, evidenciado também em **A17** e **A30**. Em **A14** destaca-se que durante o planejamento sempre deve ser levado em consideração os recursos disponíveis para o dado ambiente escolar. Já as investigações **A15** e **A20** ressaltam que a aula deve ser planejada e possuir objetivos bem definidos para utilização das TICs.

Dentre as principais dificuldades para a utilização de tecnologia, destacam-se a falta de experiência dos professores em trabalhar com tais recursos disponibilizados e/ou a falta desses equipamentos nas próprias escolas. Entretanto, os artigos não comentam sobre a prevenção do uso indevido para o ensino, bem como não problematizam o uso de redes sociais para o ensino de ciências.

Além da lacuna na experiência docente para utilização de recursos tecnológicos, alguns estudos destacam a falta de tempo para o planejamento das aulas e a necessidade de formação continuada. Ademais, em relação a escola salienta-se a falta de infraestrutura para utilização de tais recursos com propósito de ensino/aprendizagem (**A01**, **A03**, **A11**, **A14** e **A31**).

Na investigação **A10** são apresentadas as dificuldades para a escolha do recurso tecnológico mais indicado para determinado conteúdo e na interação curricular necessária para a utilização desses no ensino/aprendizagem. Já em **A26** e **A35** os estudos apresentam as dificuldades para encontrar material adequado para utilização educativa.

Alguns estudos destacam que as TICs têm alto potencial transformador no ensino/aprendizagem (**A1**, **A2**, **A3**, **A4**, **A5**, **A6**, **A7**, **A8**, **A9**, **A10**, **A12**, **A13**, **A17**, **A18**, **A25**, **A26**, **A28**, **A31**, **A35** e **A36**). Já **A14** relata a contribuição das TICs para ampliar a responsabilidade dos estudantes em suas aprendizagens. Os artigos **A19** e **A27** destacam as potencialidades para a melhoria do ensino através do uso das tecnologias e a potencialidade para a interatividade. Outro potencial é o de aproximação dos conceitos, geralmente abstratos, com a realidade dos alunos (**A22**), incentivo a discussão, escrita, leitura e aplicação do tema proposto através do uso das redes sociais (**A24**), motivação para os alunos (**A30**) e para a inovação (**A32**).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa investigação foram analisados artigos publicados no ENPEC de 2011 a 2017, que tinham como tema a utilização de TICs no ensino de Ciências (Biologia, Química e Física) e as suas formas de incremento ao processo de ensino/aprendizagem. O número total de artigos encontrados inicialmente foi 266 artigos, dos quais selecionaram-se para o propósito de tal investigação 38.

A partir desses, percebeu-se que mesmo a utilização de recursos tecnológicos em contexto educativo apresentando algumas fragilidades, como qualquer outro recurso a ser utilizado, percebeu-se que a maioria dos trabalhos aposta na formação inicial e continuada de professores como possível solução para tal situação. Além de aspectos formativos, o planejamento de aula efetuado pelo docente é fundamental para a proposição de utilização de tais recursos com intuito pedagógico. Também, ressaltam-se as principais dificuldades para a utilização de tecnologia, novamente atrelando ao papel do docente, nesse caso, falta de experiência e/ou a falta desses equipamentos nas próprias escolas, o que inviabiliza a familiaridade e a viabilidade de utilização desses.

Entretanto, destaca-se principalmente o potencial das TICs em possibilitar a transformação no ensino/aprendizagem, ampliando a responsabilidade dos estudantes em suas aprendizagens. Ademais os recursos tecnológicos contribuem com a interatividade, motivação e inovação. Por meio dos recursos tecnológicos os estudantes se aproximam de conceitos, geralmente abstratos, incentivando a discussão, escrita, leitura e aplicação dos assuntos propostos.

Dessa forma a compilação dos 38 artigos analisados permitem afirmar que a utilização de tecnologias em sala de aula tem potencial para contribuir com aulas mais interativas na educação básica, possibilitando o envolvimento dos estudantes e professores, bem como aproximando a experiência dos indivíduos com as tecnologias dos propósitos do contexto educativo.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Dalva Mariana; YONESAWA, Wilson Massahiro. A Construção de Significados em uma Aula de Ciências Usando Uma Mídia Digital: Uma Análise Bakhtiniana. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: 2011.
- BESSA, M.J. R. et al. *A Inserção das Novas Tecnologias no Ensino Fundamental: visão dos professores*. Disponível em <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/tralhos/6aed000af86a084f9cb02644161e29dd3\(1\).pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/tralhos/6aed000af86a084f9cb02644161e29dd3(1).pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010, 336 p.
- CABRAL, Z. A.; RODRIGUES, C. V. Tecnologia e Sala de Aula: a Formação Docente em Foco. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, Londrina, v. 17, n.esp. Selitec 15/16, 2016, p. 491-500.
- CASTRO, A. A. *Revisão sistemática e meta-análise*. 2006. Disponível em: <<http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF>>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006, 408 p.
- DIAS, N.; ANDRADE, M.; ROSALEN, M. Utilização de jogo digital no processo de ensino e aprendizagem de Ciências. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: 2015.
- GOULART, Ione Ferrarini. *Percepções sobre o uso de TICs por jovens da pedagogia e seus professores*. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.
- GUIMARÃES, C. de C.; GONÇALVES, E. S. Uma reflexão sobre o papel da internet na prática da Pesquisa Escolar. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 2013. *Anais...* Águas de Lindóia: 2013.
- LARA, A. L. et al. O PIBID, o ENPEC e os trabalhos sobre tecnologias de informação e comunicação no ensino de ciências: algumas reflexões e possíveis relações. . In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: 2011.
- MARTINHO, T; POMBO, L. Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais- um estudo de caso. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*.V. 8, n. 2, 2009, p. 527 - 538.
- MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.(org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 133 – 173.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, 173 p.
- PEREIRA, B.T. *O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola*. 2011. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf> > Acesso em: 10 nov. 2019.
- PERSICH, G. D. O. et al. O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por participantes do PIBID Ciências Biológicas em Santo Ângelo (RS) e Ciências da Natureza em Senhor do Bonfim (BA). In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: 2015.
- SCHNELL, R. F.; QUARTIERO, E. M. A sociedade da informação e os novos desafios para a educação. *Linhas*. V. 10, n. 2, 2009, p. 104-126.
- SILVA, T.; GALEMBECK, E.; PICOLI, M. E. F. da S. Explorando a utilização de programas de áudio no ensino e divulgação da Biologia. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. *Anais...* Campinas: 2011.

SOBRE A PRODUÇÃO DE UMA JUVENTUDE NERD NA CULTURA DIGITAL: ENTRE DISCURSOS E PEDAGOGIAS

Lucas da Silva Martinez¹
Sueli Salva²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apontamos características, traços discursivos e técnicas de produção de um modo de ser jovem caracterizado como *nerd*. Inspirado nos Estudos Culturais, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista baseado em leituras de Michel Foucault, objetivamos nesse trabalho *analisar a produção de uma juventude nerd baseada no consumo e na cultura digital*. Para tanto, nos valem de um produto cultural da atualidade que é a empresa/franquia/organização Jovem Nerd, sendo esta loja, site, podcast e canal do *YouTube*. Assim, entendemos que há, por um lado, a construção discursiva de um modo de ser *nerd*, bem como pedagogias culturais que por meio de recursos pedagógicos ensinam os jovens a como agirem.

Bicca *et al.*, (2013) e Bicca, Cunha e Esteve (2017) caracterizam o *nerd* como uma manifestação cultural juvenil, baseada no prazer e no consumo, não apenas de artefatos tecnológicos, mas também, vinculado à uma cultura acadêmica/científica, pelo gosto de filmes de ficção científica, seriados, jogos, entre outros. Portanto, há a constituição de uma cultura *nerd* que gira em torno desses gostos, que são compartilhados em comunidades. Consumo, no contexto desse trabalho, diz respeito ao consumo simbólico (relações com práticas culturais, produtos audiovisuais, etc) bem como material (camisetas, livros, dispositivos tecnológicos, etc). O *nerd* geralmente é representado como um consumidor frenético e se constitui por meio da cultura do consumo (MELO, 2017).

A partir de uma leitura foucaultiana (FOUCAULT, 1999, 2015; FISCHER, 2001, 2012), buscamos fragmentos discursivos, principalmente, nos podcasts do Jovem Nerd (os NerdCasts) para compreender como uma configuração juvenil *nerd* é produzida no Brasil, nos últimos anos. E, principalmente, por meio da nomeação, diferenciação e exclusão dos sujeitos pelos discursos e também ativando técnicas de si, fazem com que os sujeitos ajam sobre si mesmos, em busca de felicidade e também de identificação com a comunidade a qual se aproximam (FOUCAULT, 2008; 2017). Aqui, entendemos discurso e construção discursiva como possibilidade, de caracterização de um sujeito e a sua produção por meio daquilo que dele se diz (FOUCAULT, 1999, 2015).

Defendemos aqui a concepção de discursos como, a pluralidade das formas discursivas que existem nos ambientes sociais. Um discurso é formado por enunciados, que são constituídos por recorrências discursivas, produzindo sentidos e identificando posições de sujeito. Assim, existem muitos discursos, mas, buscamos

1 Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. lukasspedagogia@gmail.com

2 Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. susalvaa@gmail.com

aqueles vinculados à um campo discursivo específico (discursos sobre jovens, *jovens nerds*), este com base em uma formação discursiva, que possibilita a construção de sentidos e a constituição de verdades sobre tal discurso (FISCHER, 2013). Os discursos fazem funcionar técnicas de poder, pois se mostram como verdades, interdita ditos, separam sujeitos, rejeição proposições, produzem um modo específico de ser.

Para tanto, organizamos o artigo do seguinte modo: a) introdução, situando o objetivo, objeto de estudo e a materialidade da análise; b) a discussão sobre pedagogias culturais, cultura digital, podcasts e o NerdCast; c) o acionamento de técnicas de si por meio do NerdCast Especial Dia dos Namorados e; d) as considerações finais do trabalho.

CULTURA DIGITAL, PODCASTS E NERDCAST

Os podcasts, segundo Luiz e Assis (2010) são arquivos de áudio distribuídos na internet, por meio de agregadores ou sites. Por não serem síncronos, ou seja, não exigirem do consumidor estar ouvindo em um horário específico como a televisão ou o rádio, permitem que cada sujeito escute quando puder, baixe para seus aparelhos pessoais ou nem precise baixar, escute por plataformas já consagradas socialmente, entre elas o *Spotify*, produzido por empresa de nome homônimo desde 2008. O NerdCast, podcast do Jovem Nerd é um dos primeiros no Brasil, iniciado em 2006. Antes mesmo de se disseminarem por plataformas on-line de distribuição e reprodução (como é o *Spotify*) o sucesso do podcast se deu pela portabilidade, pela possibilidade de ser baixado e carregado e, o usuário ouvir quando quiser, seja no trânsito, no trabalho, ou em casa, sem necessariamente estar conectado ao computador.

Este produto cultural (a organização Jovem Nerd e suas propostas) não é o primeiro e nem o último a se comprometer com uma cultura *nerd*, consideramos, no entanto, como um dos meios principais de disseminação de gostos e valores *nerd* no país. Entendemos também que, tal produto cultural por meio de pedagogias culturais (ANDRADE, 2016; ANDRADE; COSTA, 2015) ensinam os jovens a serem e se comportarem como *nerds*, e, portanto, não apenas constituem discursivamente uma produção juvenil, mas ensinam os jovens como agir, o que consumir, como pensar. As pedagogias culturais emergem como conceito, principalmente, por apontar que a educação ocorre em outros locais pedagógicos que não somente a escola, e que eles moldam nossas identidades e subjetividades (STEINBERG, 1997). Assim: “[...] o conceito de pedagogias culturais tem sido útil e produtivo quando se pretende mostrar em operação a pedagogia articulada com a cultura da mídia” (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 52).

Por entender que, amparado em Saraiva e Veiga-Neto (2009) que existem novas configurações de poder, que transcendem às barreiras das instituições disciplinares, como a escola, muito se aprende fora dela, principalmente na cultura digital. Assim, os autores apontam que: “Os dispositivos capazes de atingir cérebros à distância vêm disponibilizando, especialmente a jovens e crianças, um novo repertório de valores e de comportamentos, muitas vezes conflitantes com aqueles que são apresentados nos ambientes escolares” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 197). Assim, reafirmamos o poder das pedagogias culturais em formar jovens longe do espaço escolar, potencializando a socialização juvenil, que por muito tempo ficou relegada à família, escola e igreja (DUBET, 1998; DAYRELL, 2007).

A cultura digital, no contexto desse trabalho, sustenta uma configuração cultural marcada pela intermedialidade, pela portabilidade e pela mídia pessoal (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). O podcast é um elemento que permeia essas três dimensões, explicitadas por Fantin e Rivoltella (2012, p. 96-98):

[..] *intermedialidade*, o que significa que todas as tecnologias são convergentes (Jenkins 2006). Hoje, é muito difícil definir o que seja uma TV ou um celular. É difícil porque um celular é também um computador, e esse computador também é um celular, que por sua vez é habilitado para tocar música e ver imagens, e que igualmente se transforma em TV [...] cada tecnologia está se desenvolvendo como uma ferramenta *intermedial*, capaz de cruzar e misturar as especificidades que há poucos anos eram colocadas só numa tecnologia precisa [...] a *portabilidade* às vezes é o item mais importante. Os aparelhos estão se tornando cada vez menores e mais leves, para que possam ser levados no bolso: a tecnologia vira uma roupa, sem a qual é difícil sair de casa. Os aparelhos também estão cada vez mais potentes. Com eles é possível fazer muitas coisas: conectar-se, comunicar-se, editar texto e imagens. A difusão desses dispositivos está produzindo uma crescente perda da centralidade da TV. [...] Enfim, a cultura digital é uma cultura em que a mídia pessoal, *personal media*, é a protagonista. Os celulares e as redes sociais, *social network*, ao lado de outras tecnologias, permitem que o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 96-98).

O NerdCast é disponibilizado on-line e também pode ser baixado. Nesse movimento ele pode ser carregado para qualquer lugar. Além disso, ele também prevê a colaboração dos espectadores que enviam e-mails que são lidos a cada edição, colaborando para correção de erros (as “caneladas” que os *NerdCasters* – os convidados – dão quando erram alguma informação) como também indicando o que gostaram ou não, emitindo, de certo modo, um *feedback* aos produtores.

Para além do NerdCast, perceber o Jovem Nerd enquanto plataforma na cultura digital permite elucidar as relações com os sujeitos consumidores, distribuídas de diferentes modos, em especial, a partir da conexão, do compartilhamento, do consumo e da memória afetiva dos sujeitos. Eles estão no *Spotify*, no site próprio, no canal do YouTube, nos eventos *nerd* (Comic Com) e tantos outros.

A descrição do NerdCast conforme o site oficial do Jovem Nerd declara que:

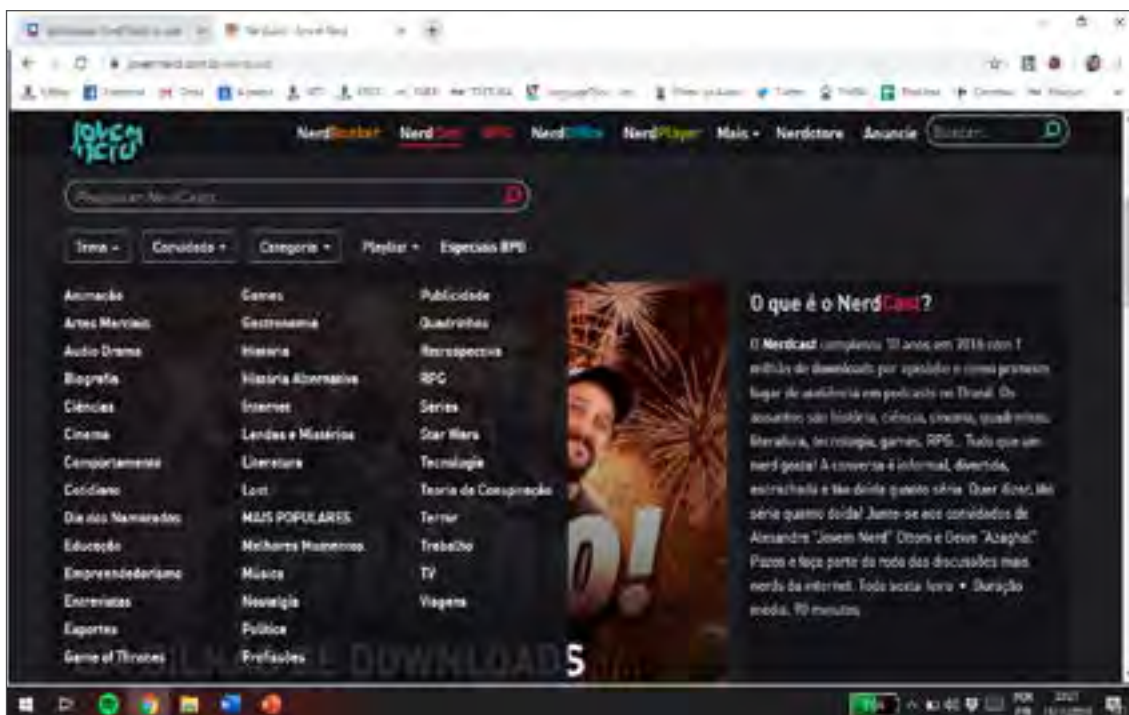
O Nerdcast completou 10 anos em 2016 com 1 milhão de downloads por episódio e como primeiro lugar de audiência em podcasts no Brasil. Os assuntos são história, ciência, cinema, quadrinhos, literatura, tecnologia, games, RPG... Tudo que um *nerd* gosta! A conversa é informal, divertida, escrachada e tão doida quanto séria. Quer dizer, tão séria quanto doida! Junte-se aos convidados de Alexandre “Jovem Nerd” Ottoni e Deive “Azaghal” Pazos e faça parte da roda das discussões mais *nerds* da internet. Toda sexta-feira, Duração média: 90 minutos (JOVEM NERD, 2019, n.p.).

Essa primeira descrição já permite um olhar sobre a produção da juventude *nerd*. Junto a ela apresentamos filtros de conteúdo, para que o espectador possa encontrar aquilo que lhe interessa: os temas, os convidados e os tipos/categorias de podcasts dentro do conjunto de produções do Jovem Nerd.

Esses temas ilustram os gostos da juventude *nerd* (figura 1). De algum modo os quadrinhos, história, ciência, trabalho, empreendedorismo, séries, games, entre outros temas, permeiam o universo cultural juvenil, e encontram no Jovem Nerd um lugar para ressoar, sempre com a participação de especialistas em temas, principalmente os de natureza histórica e científica. Portanto, podemos destacar alguns especialistas destacados (figura 2): Guilherme Briggs, Wendel Bezerra, Garcia Junior (ambos atores e dubladores); Marcos Pontes (astronauta, atual Ministro da Ciência e Tecnologia); Fabio Porchat (comediante); Eduardo Spohr (escritor, com publicação de livro na NerdStore, segmento NerdBooks), Paulo Coelho (escritor); Marco Gomes (influenciador, empresário, empreendedor) entre outros.

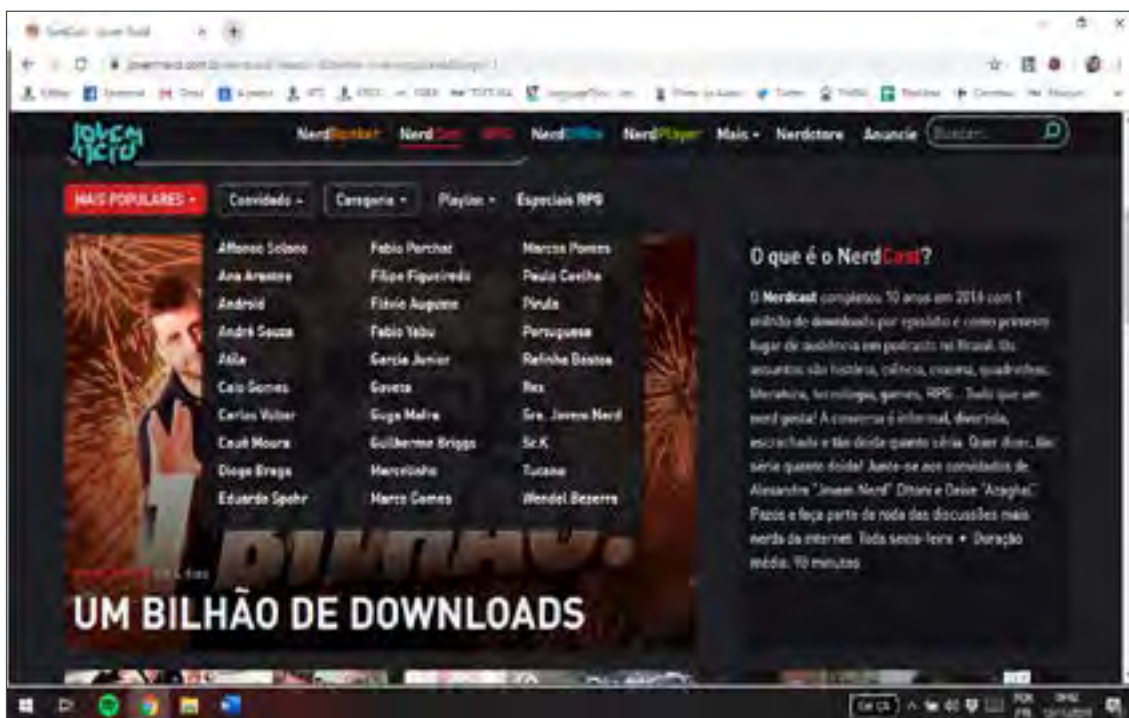
Como lembra Fischer (2012) as mídias sempre agem como um local pedagógico, principalmente, pela figura dos especialistas que são chamados para representar e dizer a verdade sobre os temas, produzindo, portanto, uma versão oficial daquilo que é socialmente aceito. Junto a isto, encontra-se as categorias podcasts realizadas pelo Jovem Nerd:

Figura 1: Temas



Fonte: Jovem Nerd (2019).

Figura 2: Convidados



Fonte: Jovem Nerd (2019).

Figura 3: Categorias



Fonte: Jovem Nerd (2019).

Para cada, uma descrição: O NerdCast Empreendedor, toda última sexta-feira do mês discute sobre empreendedorismo, patrocinado por *meusuccesso.com*; o NerdCash, patrocinado por *Nova Futura Investimentos* discute o consumo e possibilidades de investimento (o mais recente [08 de novembro de 2019], NerdCash17 foi sobre o Mercado do Petróleo), que, deliberadamente tem um caráter educativo, *Educação Financeira*; o NerdCast já foi apresentado anteriormente no texto; o NerdTech, em parceria com a *Alura Cursos Online* discute o mundo da programação e tecnologia; o Speak English, patrocinado por *Wise Up*, escola de inglês, discute a língua inglesa, tira dúvidas e dá dica sobre o uso da língua. O NerdCast ao longo da última década se expandiu, deixando de ser um projeto para comentar gostos pessoais e se deslocando em direção à uma possibilidade de financiamento/patrocínio. Vemos aqui, explicitamente, uma rede discursiva que situa o *nerd* em um campo de possibilidades de investimento, empreendedorismo e internacionalização. Assim, aqui se cria uma posição de sujeito específica, dentro de uma racionalidade neoliberal que

[..] busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, literatura de autoajuda. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade [...] (GADELHA, 2009, p. 178).

Portanto, o *nerd* atravessado pelas enunciações do Jovem Nerd se constitui, por um lado, como um sujeito que tem um contorno neoliberal: ligado ao consumo, ao empreendedorismo, ao “sonho americano”. Por outro lado, tem um universo cultural amplo que se caracteriza nos diferentes temas da **Figura 1**. Assim, longe de ser alguém *separado* da sociedade, ou marginalizado (como os filmes americanos outrora descreviam o *nerd*),

este se configura como um sujeito *antenido*, ligado nas mudanças culturais, históricas e tecnológicas, produzido no entremeio de uma rede discursiva densa, que vai da cultura à economia.

Uma análise de algumas enunciações poderá mostrar que o sujeito *nerd* se produz no consumo simbólico, mas, também material, sobretudo no Jovem Nerd que possui uma loja – a Nerdstore – que se intitula “A mais Nerd do Brasil”. Alguns ditos como “Todo *nerd* precisa ter isso em casa” ou “Se você é *nerd* precisa assistir esse filme..” mostram como é dado, por meio da influência das construções discursivas mas também, daqueles que enunciam (que ocupam papel importantes como representantes ou representações do *nerd*), um contorno à personalidade, gosto e a ação dos jovens. Afinal, se “todo *nerd* precisa disso” se sou *nerd* preciso ter tal coisa, assistir tal série, buscando sentir-me incluído em tal grupo, nessa tribo, tal como escreve Bicca *et al.*, (2013, p. 88) sobre as tribos (amparado na leitura de Michel Maffesoli), agrupamentos “[..] baseados no prazer de estar junto e nos laços afetivos”, assim como pelo consumo e pela identificação.

Entendemos, portanto, que se produz modos de ser *jovens nerd* por meio de redes discursivas, práticas discursivas e não discursivas (como o ato de comprar, por exemplo). Como escreve Foucault (2017), se constitui uma rede de saberes, poderes e prazeres em torno desse objetivo que é ser um *nerd* identificado com uma comunidade.

TÉCNICAS DE SI E A PRODUÇÃO DA RELAÇÃO CONSIGO E COM OS OUTROS

De outro lado, há 11 anos o grupo Jovem Nerd posta um Especial Dia dos Namorados (contabilizados na lista dos 700 episódios disponíveis). Neste Especial eles leem histórias de ouvintes que enviam e-mails, dão conselhos de relacionamento, e principalmente, tentam “alertar” aqueles espectadores que tem histórias consideradas bizarras ou que se colocam em posição de “trouxa” nas relações amorosas. Assim como os programas de TV, Fischer (2012) nos lembra que esse tipo de produto cultural assume um papel pedagógico, mediando a relação do sujeito consigo mesmo, seja em direção ao cuidado com o corpo, a sexualidade, o comportamento. Esses NerdCasts por terem um caráter cômico usam as histórias dos espectadores para indicar aos jovens como se relacionar com os outros, e como cuidarem de si, principalmente quando dizem “cai fora que é cilada” ou “vá pra academia, emagreça, fique interessante aí você vai chamar atenção”, ou ainda mais “se tranque em casa por cinco anos e espere a nova geração crescer”. Está posto aqui aquilo que nos lembra Foucault (2008) reafirmado por Fischer (2012): há um governo de si pelo governo do outro. Essa ação de agir sobre si, que Foucault (2008) entende como técnicas de si ou tecnologias do eu, encontrado desde os gregos, mas ressignificado pelo cristianismo do século XV em diante sob o uso da confissão, é utilizado nos Especiais de Dia dos Namorados como um recurso pedagógico que, da exposição à ridicularização, usam do exemplo dos outros para fomentar nos sujeitos uma mudança de comportamento e de percepção de si, para melhorar a relação com o outro.

Larrosa (1994, p. 43) entende que a experiência de si (as tecnologias do eu ou de si, como aponta Foucault):

[..] não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinados coisas consigo mesmo, etc.

Nesse movimento, é dado aos *nerds* “[..] os vocabulários e os meios pelos quais os indivíduos podem se narrar e se conduzir a si mesmos segundo certas normas” (GARCIA, 2002, p. 29). Por meio disto, a experiência

que os sujeitos tem de si é confrontada por aquilo que dele se diz. Seja pelo julgamento, pela narrativa, pela avaliação, estes recursos tornam-se potentes ao mostrar que a “verdade do outro” é a “verdade” e que nesse processo é importante “mudar o comportamento” em busca da felicidade mediada por aquilo que o outro diz.

Durante o Especial Dia dos Namorados, surgiram duas estratégias discursivo-pedagógicas: a) os Conselhos e avaliações de fotos; e b) Consultório Sentimental do Sr. K que foi transformado em Balcão de Informações do Inferno.

A primeira estratégia se dá pela leitura de e-mails que os *nerds* enviam buscando se apresentar, pedir conselhos, mostrar suas redes sociais e, ganhar visibilidade para conquistar um/a namorado/a. Nele os *NerdCasters*, leem as cartas e “julgam” o espectador, dizendo o que acham das fotos, indicando o que está errado e o que tem que mudar.

A segunda estratégia também se dá pela leitura de e-mails, entretanto, a tonalidade e a agressividade relacionada com a leitura e o julgamento são maiores. O Sr. K (personagem de Fred) é convidado apenas para atividades especiais. A partir de alguns dos Especiais mais populares (que inclusive foi disponibilizado por fãs, no YouTube), separamos algumas enunciações que nos mostram como pode ser potente essa prática discursiva no comportamento dos jovens, seja pela razão ou pelo constrangimento que gera.

- “Vá fazer novas amizades, uma boa sugestão é trocar de cidade”
- “Erro número 1: como é que tu fica com vergonha? Pra ficar de papinho furado no Facebook tu não fica com vergonha”
- “Meu caro retardado, tu vai mal!”
- “Pega a porra do telefone e liga pra ela”
- “Minha filha, você gostaria que alguém fosse extremamente ciumento com você?”
- “Será que se ela oferecer um ménage?”
- “Você nunca pode dizer isso pra uma mulher seu idiota, seu imbecil, comedor de cocô”

Aqui está em jogo o comportamento do sujeito, em relação consigo mesmo e com os outros. Dele é exigido que vença a timidez (pegar o telefone e ligar para a mulher; deixar a vergonha de lado; controlar o ciúme), bem como a relação com o outro (oferecer determinada “prática sexual” para conquistar a confiança do parceiro; fazer novas amizades; pensar antes de dizer algo para sua companheira, etc). Em muitos e-mails os *nerds* apontam que o fato de serem *nerds* os impossibilita ou dificulta que se aproximem das pessoas, o que os leva a pedir ajuda via e-mail. Em outros o próprio consumo cultural é confrontado principalmente quando Sr. K diz para um rapaz que ele tem que parar de “jogar Pokémon” e começar a se relacionar com as meninas, começar a investir em relações sexuais, e mesmo sendo alertado que o menino teria quinze anos, ele continua: “é melhor começar cedo, assim quando tiver com dezoito já tem experiência”.

Através de um humor eschachado mas, de tom violento, aos poucos uma juventude *nerd*, que tem dificuldade de se relacionar com o mesmo sexo ou o oposto vai sendo constituída discursivamente: seu comportamento precisa ser modificado para participar dos grupos sociais; precisam aprender a interagir e ter coragem de enfrentar seus medos, muitas vezes explicitando seus sentimentos à quem desejo (afinal, “se demorar muito o gorila leva” fazendo alusão aos filmes do *King Kong*). “Erro número 1” é sentir vergonha, e, através do constrangimento que os *NerdCasters* produzem muitos espectadores mandam e-mail no ano seguinte dizendo que entraram na academia, começaram a estudar, começaram a namorar, etc. Assim, reforçamos nossa ideia de que esse produto cultural tem força pedagógica para promover processos de subjetivação dos jovens, fazendo com que se tornem *nerds* e aprendam a se relacionar com outras pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Nercasts são utilizados nesse texto pela multiplicidade de sentidos que produzem: não só definem, nomeiam, hierarquizam valores e gostos, como também, produzem novas relações dos sujeitos consigo mesmos. Constituem o *nerd* como um sujeito diferente dos outros. O *nerd* apesar das barreiras sociais e psicológicas que encontra (timidez, medo de rejeição) é um sujeito constituído como potente nas redes sociais e digitais do Jovem Nerd: um sujeito inteligente, capaz de investir, empreender, criar, inovar, que tem um amplo repertório cultural, e que, se diferencia dos outros por estas habilidades. Relembrando o dito da banda Os Seminovos na música *Escolha já seu nerd* (2013): “O *nerd* de hoje é o cara rico de amanhã”.

Neste trabalho que intenta *analisar a produção de uma juventude nerd baseada no consumo e na cultura digital*, identificamos algumas estratégias discursivas e produtos culturais que atuam nesse processo. De modo amplo, uma rede de relações que vão desde à uma empresa/organização – Jovem Nerd – à um conjunto de empresas que patrocinam, que trazem um caráter neoliberal ao sujeito *nerd*. De modo mais restrito, um conjunto de ditos sobre o *nerd* o estimulando ao consumo, a assumir uma posição de sujeito, a ter uma relação consigo e com os outros regulada (principalmente com conselhos, visibilidade e constrangimento).

Esses elementos se apresentam como potentes à análise dessa tribo que são os *nerds*. Próximos trabalhos podem ampliar essas discussões, revelando, em um campo discursivo mais amplo, que outros modos de ser jovens a contemporaneidade tem produzido. Além disso, que outras estratégias discursivas existem em outros canais/produtos culturais, produzindo outras facetas desse sujeito *nerd* o qual buscamos tornar visível neste texto.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Paula Deporte de. *Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito*. 2016. 210 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>>. Acesso em: 05 mar. 2019.
- BICCA, Angela Dillmann Nunes *et al.* Identidades *Nerd/Geek* na web: um estudo sobre pedagogias culturais e culturas juvenis. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2040>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- BICCA, Angela Dillmann Nunes; CUNHA, Ana Paula de Araújo; ESTEVE, Letícia da Silva Acuña. Uma pedagogia cultural internáutica ensinando sobre jovens *nerds/geeks*. *Textura*, Canoas, v. 19, n. 41, p. 259-281, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3089>>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Esp., p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, v. 3, p. 27-33, 1998.
- FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2012. p. 95-146.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo*. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: a arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 135-151.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução por Susana L. de Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- GADELHA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- JOVEM NERD. Nerdcast. *Jovem Nerd, [S.l.]*, 2019. Disponível em: <<https://jovemnerd.com.br/nerdcast>>. Acesso em: 13 out. 2019.
- LUIZ, Lucio; ASSIS, Pablo de. O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. *Anais [..]*. Caxias do Sul: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2015. p. 01-15. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0302-1.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.
- MELO, Ingrid Helena de. *A cultura do consumo nerd/geek na série The Big Bang Theory*. 2017. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 34, v. 22, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8300/5538>>. Acesso em: 28 out. 2019.
- STEINBERG, Shirley R. Kindecultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

Eixo Temático 2
Biopolítica, Barbárie
e Educação

A PERSONALIDADE EM ADORNO: EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E VIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Tadeu Alan Ramos¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga o conceito de personalidade no pensamento do filósofo alemão Theodor Adorno e seus desdobramentos para uma educação com vistas à emancipação e à vivência democrática. Busca-se o significado do conceito de personalidade em sua obra por meio de uma pesquisa bibliográfica em seus escritos sobre Psicologia Social e Psicanálise, com destaque para a obra *The Authoritarian Personality* (1950). O trabalho pretende abordar como o frankfurtiano entende o que é a personalidade, evidenciando como a clareza desse conceito é fundamental para uma Educação voltada para o fortalecimento da individualidade como forma de contenção da barbárie, mantendo assim o potencial emancipatório da teoria crítica no tempo presente.

A importância de pensarmos sobre o conceito de personalidade em Adorno justifica-se pelo desdobramento e compreensão da personalidade autoritária. Compreendê-la é fundamental para entendermos as razões que subjazem às atitudes preconceituosas e a consequente conduta violenta dos indivíduos. Haja visto que a adoção de determinadas condutas são mais propensas se, paralelamente a nível individual e social, a personalidade dos indivíduos for suscetível a adesão da propaganda fascista, por exemplo, denotando a fragilidade da personalidade dos indivíduos, pressuposto da barbárie, demonstração máxima da violência.

Essa compreensão nos permite afirmar que há, no pensamento de Adorno, uma relação entre seus trabalhos acerca da formação e gênese da personalidade autoritária e o papel da Educação. Vale ressaltar que, cronologicamente, os estudos sobre personalidade foram realizados primeiros que os estudos acerca do papel da Educação. Essa relação, permite-nos inferir que a Educação para Adorno é uma forma de resistência, emancipação e fortalecimento da individualidade dos sujeitos, pressupostos para uma democracia efetiva. Para os propósitos da teoria crítica, podemos afirmar que essa investigação precisa ser ampliada, bem como os desdobramentos para a Educação e seu potencial emancipatório, tomando como pressuposto os estudos sobre personalidade, de modo que possa servir de base para fundamentarmos um modelo de educação que aspire à vivência democrática.

A temática abordada pela Teoria Crítica e seus desdobramentos para o campo da Educação tem revelado grandes potencialidades, bem como uma produção teórica extensa. Ao aproximarmos o tema da formação da personalidade no pensamento de Adorno, cremos que a temática do surgimento da personalidade autoritária enquadra-se em uma perspectiva importante para pensar questões, como a da violência, e fazer aproximações com o desenvolvimento de uma Educação que tencione o tema da Formação Humana em oposição à barbárie, evitando que esta possa emergir novamente no percurso da sociedade ocidental. Diante disso, a pergunta a ser

¹ Professor EBTT de Filosofia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. IFRS – Campus Rolante. Bolsista PROSUC/CAPES II; Mestrando do PPGEDU – Universidade de Passo Fundo. email: tadeu.ramos@rolante.ifrs.edu.br

respondida nos limites deste ensaio pode ser enunciada da seguinte forma: qual é a importância do conceito de personalidade em Adorno para uma educação para a Democracia?

Minha hipótese é que a teoria da personalidade de Adorno é um pressuposto pouco considerado para entender a educação para a vivência democrática, mas que revela um campo de investigação fundamental para pensar processos formativos que visem à maioria do indivíduo. Ao entender que a personalidade fragilizada é o terreno fértil para a adesão ao discurso autoritário, vale aprofundarmos uma compreensão da teoria da personalidade de Adorno para entender que pressuposto teórico pode fundamentar uma prática educacional que almeje o alcance de uma vivência democrática. Considerando isso, minha reflexão será apresentada em dois pontos: I) como Adorno define o que é a Personalidade; e II) qual a importância da compreensão desse conceito para pensar práticas educativas e processos pedagógicos que visem à formação para a emancipação e a vivência democrática, a partir desse conceito de personalidade de Adorno.

OS ESTUDOS ACERCA DA PERSONALIDADE EM ADORNO

Os estudos sobre a personalidade fazem parte de uma série de textos escritos por Adorno no período em que esteve nos EUA. Esses estudos faziam parte de diferentes temáticas abordadas pela Teoria Crítica no início do século XX. Conforme Antunes (2014), destacam-se, entre eles, os estudos sobre *A classe trabalhadora na República de Weimar, Autoridade e Família, Estudos sobre o antissemitismo na sociedade americana, Antissemitismo entre Trabalhadores Americanos e Os Estudos sobre Preconceito*. Dentre as temáticas analisadas nesses estudos, a questão da formação e gênese da personalidade fora abordada essencialmente por Adorno nos *Estudos sobre Preconceito*. Para tratar dessas temáticas, os frankfurtianos da época elaboraram uma teoria crítica apoiada em uma análise da Psicologia Social, muito inspirada pelo viés metodológico da pesquisa norte-americana dessa época, a qual destacava-se pela pesquisa social empírica. Tal estudo, conforme nos indica Adorno e Flowerman *apud* Antunes, “está relacionado com o tema central e realizado com verdadeiro espírito científico que mais nos aproxima da solução teórica e, em última instância, prática, do problema da luta contra os preconceitos e hostilidades de grupo” (2014, p. 95)

Diante dessa consideração inicial acerca dos *Estudos sobre Preconceito* realizados pela Teoria Crítica no período das décadas final dos anos de 1930 até 1950, nos limites desse trabalho, será abordada a obra publicada no ano de 1950 por Adorno e seus parceiros de pesquisa da Universidade de Berkeley. Os chamados estudos sobre a *Personalidade Autoritária* destacam-se, nesse contexto, por abordarem questões ligadas à dinâmica de constituição de uma nova espécie antropológica de homem: o tipo autoritário, que combina habilidades e ideias típicas da sociedade industrializada, todavia com crenças irracionais e até mesmo, antirracionais. Essa ideia orientará este trabalho, cujo estudo teve como foco de atenção o indivíduo para quem a propaganda antissemita era designada. É dentre essa demarcação de campo teórico e metodológico que encontra-se o tema da personalidade na teoria crítica de Adorno.

O conceito de personalidade em Adorno nos é apresentado em sua obra *The Authoritarian Personality*² (1950), estudo multidisciplinar realizado na Universidade de Berkeley entre os anos 1944 a 1950. Conforme Adorno “uno de los descubrimientos más importantes del presente estudio es que los individuos que muestran una susceptibilidad extrema a la propaganda fascista tienen mucho en común, muestran numerosas características que forman unidas un síndrome³.” (2006, p. 169) Tais indivíduos, ao adotarem condutas antidemocráticas

2 Publicado originalmente em Theodor Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel Levinson e Nevitt Sanford, *The Authoritarian Personality*. Nova York: Harper, 1950. Reproduzido em *Gesammelte Schriften* Vol. 9, T. I [Soziologische Schriften II] Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1975, p. 143-. Para o presente trabalho usaremos a seguinte tradução para o espanhol: La personalidad autoritaria *In. Empíria*. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. Nº 12, julio-diciembre, 2006, p. 155-200. As citações do referido texto serão traduzidas para o português pelo autor do texto.

3 Um dos descobrimentos mais importantes do presente estudo é que os indivíduos que mostram uma suscetibilidade extrema a pro-

cas, as praticam quando há um discurso coletivo que tenda para isso, mobilizado pela propaganda demagógica fascista de apelo às emoções mais primitivas e desejos dos indivíduos com um determinado tipo de personalidade, típica daqueles que compartilham dessa síndrome⁴.

Se há uma teoria da Personalidade em Adorno, podemos afirmar que esta encontra-se na introdução de *The Authoritarian Personality* (1950). Julgamos que é nesse texto que Adorno, com a colaboração dos pesquisadores Daniel Levinson, Nevitt Sanford e Else Brunswik, apresenta o que entende por personalidade. Para ele, a personalidade é “una organización más o menos duradera de las fuerzas internas del individuo⁵.” (2006, p. 173). São essas forças que contribuem para decidir qual a resposta que o indivíduo dará diante das diversas situações em um dado momento, bem como quais as forças opostas que agem sobre ele. As forças da personalidade são predisposições e não respostas. Elas se encontram em um nível mais profundo do que aqueles expressos em condutas manifestas. É a resposta do indivíduo diante das situações do momento somado as suas predisposições opostas que podemos atribuir consistência ao comportamento. Logo, Adorno diz o seguinte:

Las fuerzas de la naturaleza son principalmente necesidades (instintos, deseos, impulsos emocionales) que varían de un individuo a otro en calidad, intensidad, modo de gratificación y objetos de apego, y que interactúan con otras necesidades bajo pautas de armonía o conflicto. De este modo, existen necesidades emocionales primitivas, necesidades de evitar el castigo y preservar el espíritu del grupo social o necesidades de mantener la armonía e integración con uno mismo⁶ (2006, p. 174)

Como vemos, Adorno diz que há uma certa organização de forças mais ou menos duradoura, dentro do indivíduo formando assim sua personalidade. Podemos dizer que o comportamento de uma pessoa é o resultado da prontidão das forças da personalidade, para uma resposta diante de um estímulo advindo de fora. A personalidade é, então, um dos determinantes das preferências ideológicas do indivíduo, de modo que se alteram diante dos acontecimentos do mundo circundante; ora essas preferências voltam-se para uma harmonização maior com o coletivo ora não, mas, principalmente, para manter a própria integração do indivíduo consigo mesmo.

Somado a esse entendimento do desenvolvimento da personalidade, outro fator exerce grande influência sobre o indivíduo: a educação da criança no seu círculo familiar. Apesar de cada família criar seus filhos com base nas suas convicções do grupo social, étnico e religioso, fatores econômicos também são muito determinantes. Esse aspecto altera-se levando em consideração que os fatores econômicos e sociais afetam diretamente o comportamento dos pais diante das crianças. Nesses termos, Adorno infere que “los grandes cambios en las condiciones sociales y de las instituciones tendrán una relación directa con los tipos de personalidad que se desarrollen dentro de una sociedad⁷” (2006, p. 174).

Ademais, para Adorno a personalidade é um potencial, uma predisposição para comportar-se de determinada maneira, o que depende muito da situação objetiva dos indivíduos. A partir dessa reflexão, é possível

paganda fascista tem muito em comum e numerosas características que formam unidas uma síndrome (Tradução do autor do texto)

4 A temática acerca da propaganda fascista nos é apresentada por Adorno especificamente em um ensaio intitulado *Antisemitismo e Propaganda Fascista* (2015). O presente texto revela o resultado da análise de discursos radiofônicos de agitadores políticos da Costa Oeste nos EUA no contexto pós II Guerra Mundial. Nesse artigo, Adorno demonstra como ocorre o processo de adesão dos indivíduos aos discursos fascistas, mesmo numa sociedade que se dizia contrária a política nazista alemã do III Reich, por exemplo. Adorno apoia-se nos estudos de psicanálise para demonstrar quais são as características da propaganda fascista, a qual vale-se mais de apelos emocionais para angariar seguidores do que argumentos racionais plausíveis.

5 Uma organização mais ou menos duradoura das forças internas do indivíduo.

6 As forças da natureza são principalmente necessidades (instintos, desejos, impulsos emocionais) que variam de um indivíduo a outro em qualidade, intensidade, modo de gratificação e objetos de apego, e que interagem com outras necessidades diante pautas de harmonia ou conflito. Desse modo, existem necessidades emocionais primitivas, necessidades de evitar o castigo e preservar o espírito de grupo social ou necessidades de manter a harmonia e integração consigo mesmo.

7 As grandes mudanças nas condições sociais e das instituições terão uma relação direta com os tipos de personalidade que se desenvolvem dentro de uma sociedade.

identificar que os indivíduos estão suscetíveis a fatores externos que impelem, em partes, suas ações. Com base nisso, importa saber quais condições objetivas externas agem sobre o indivíduo e o que o mobiliza a comportar-se de tal maneira. Sobre a personalidade e a importância da compreensão do contexto em que o sujeito está inserido, vejamos o que Adorno diz:

La personalidad es un concepto que sirve para explicar lo relativamente permanente. Pero debemos insistir de nuevo en que la personalidad es principalmente un potencial; es una predisposición a comportarse más que un comportamiento en sí mismo. Aunque consiste en disposiciones para comportarse de determinada manera, el comportamiento que realmente ocurre siempre dependerá de la situación objetiva. [...] De este modo, tratamos de tener en cuenta no sólo la estructura psicológica del individuo sino la situación objetiva global en la que vive. Partimos de la premisa de que la gente en general tiende a aceptar los programas políticos y sociales que considera más favorables a sus intereses económicos y sociológicos. Por consiguiente, buena parte de nuestro trabajo, trató de descubrir qué patrones de factores socioeconómicos se asocian con la receptividad o resistencia ante la propaganda antidemocrática⁸ (2006, p. 175)

Conforme vemos, a análise da personalidade, em uma perspectiva da Psicologia Social, deve vir acompanhada de um outro aspecto: as condições socioeconômicas e políticas de um indivíduo, que estão vigentes em um determinado momento. Porém, isso pode não ser totalmente determinante na formação da personalidade de alguém. A compreensão desta está mais ligada à maneira como o indivíduo reage a esses fatores socioeconômicos. Essa reação tem a ver com a formação de um referencial psicológico do próprio sujeito na sua relação com os demais membros do ambiente social em que ele vive. Segundo CROCHIK (2008), isso nos ajuda entender que o indivíduo em um grupo social tende a adotar “comportamentos expressados em sentimentos, pensamentos e tendências para a ação uniformes, padronizados” (p. 298), em uma clara alusão ao surgimento da massificação da consciência do indivíduo. Vale destacar, portanto, que as origens da personalidade são forjadas pela dinâmica social, tanto do papel das forças internas do indivíduo e da sua família, como do meio social e econômico em que ele está inserido. Ou seja, na constituição da personalidade do indivíduo atuam determinantes sociais e estruturas pulsionais.

Para os limites deste trabalho, será explorado, no próximo item, a dinâmica social que colabora na formação da personalidade de alguém, qual seja o campo de atuação da dinâmica da Educação. O ingresso na obra de Adorno será pela obra *Educação e Emancipação*, (2003) texto que Adorno sugere ações para o campo educativo. Será abordada como referência a ideia de que a Educação tem uma tarefa, enquanto uma das determinantes sociais capaz de colaborar no processo de forjar traços cívico-democráticos na dimensão da constituição de uma personalidade mais igualitária, necessária para uma vivência democrática.

ADORNO E UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Explorar a relação do pensamento de Adorno, a Teoria Crítica e a Educação não é novidade. Entender os pressupostos de Adorno acerca dos fins da Educação e de modo especial o enunciado em *Educação e Emancipação*, sendo este, “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (2003, p. 119), nesse ponto de vista, é decisivo para uma educação que colabore para a vivência democrática. Todavia, é necessário que se reflita sobre o significado do conceito de Democracia utilizado por Adorno em seus escritos

8 A personalidade é um conceito que serve para explicar o relativamente permanente. Porém, devemos insistir de novo que a personalidade é principalmente um potencial; é uma predisposição a comportar-se mais que um comportamento em si mesmo. Ainda que consista em predisposições para comportar-se de determinada maneira, o comportamento que realmente ocorre sempre dependerá de uma situação objetiva. [...] Deste modo, tratamos de ter em conta não só a estrutura psicológica do indivíduo, mas também sua situação objetiva global na qual vive. Partimos da premissa de que as pessoas geralmente tendem a aceitar os programas políticos e sociais que consideram mais favorável a seus interesses econômicos e sociológicos. Por conseguinte, boa parte de nosso trabalho tratou de descobrir quais padrões de fatores socioeconômicos se associam com a receptividade ou resistência diante da propaganda antidemocrática.

acerca da Educação. É nesse tensionamento sobre o papel da Educação e a construção de um quadro de valores que Adorno poderá fundamentar uma concepção de Educação para a Democracia, como forma de impedir a latência da personalidade autoritária.

Em *Educação e Emancipação* (2003), no trecho em que o frankfurtiano faz uma discussão com Kant, a partir do texto deste último, “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?” que encontramos o entendimento do que seja a Democracia, bem como sua exigência para a emancipação. É nela que temos uma tese importante do pensamento de Adorno, a qual se refere à constituição da emancipação, que deriva dos estudos sobre a personalidade autoritária, objeto do primeiro item de nosso texto. Aceitar modos de vidas diversos daqueles padrões rígidos de um passado mítico, outrora melhor em função da imobilidade dos sujeitos, nos parece ser o que Adorno diz em “*Educação para quê?*” (ADORNO, 2003), “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (p. 142).

Da afirmação acima temos a compreensão de que a Educação, em um sentido amplo, deve formar para a maioria. Se aceitássemos que uma vivência democrática, entendida como modo de vida escolhido pelo Ocidente para reger os sistemas de vida coletiva, tem como pressuposto um indivíduo que não se deixe conduzir pela sugestão da propaganda demagógica antidemocrática, típica dos movimentos fascistas, certamente a violência não seria um problema que circunda os ambientes formais de ensino. Nessa concepção de Educação Democrática, podemos identificar o que é, portanto, uma produção de consciência verdadeira. Aceitar a diversidade, tolerar o outro, dialogar, respeitar as diferentes formas de vidas presentes na sociedade atualmente, nos parecem ser, tal como Adorno já nos deixava claro ainda nos escritos sobre personalidade, atitudes mais bem assimiladas por aqueles que têm como um quadro de referências valores que possam permitir essas reflexões.

Cabe, agora, pensarmos sobre como a abordagem sobre a teoria da personalidade em Adorno é decisiva para a formação dos indivíduos e de sua compreensão do que seja emancipação, tema que marcou profundamente seus escritos sobre educação nos anos posteriores. Ele percebe que, diferente de outras perspectivas reducionistas, a formação do indivíduo não é algo que se apoia exclusivamente no interior de si mesmo, mas que há um quadro de referências, formado por certos valores externos ao indivíduo, os quais sugerem comportamentos a ele. Compreender esse quadro de referências significa compreender também as ações que estão ao alcance do indivíduo para a construção da sua identidade e da sua emancipação. Diante disso é que Adorno atribuirá papel decisivo à Educação, tratando essa como um contra-ataque genuíno às condições que possibilitaram a barbárie do totalitarismo do século XX.

Ao tomar como referência os estudos feitos por Adorno acerca da Personalidade e sua gênese, é possível inferir que esse tema é central em outras obras posteriores de Adorno, de modo especial *Educação e Emancipação* (2003), estabelecendo, dessa forma, uma relação entre formação da personalidade e o papel da Educação. As obras que Adorno escreve sobre Educação dão uma conotação maior sobre a formação da personalidade de tipo democrático em oposição à personalidade de tipo autoritária, tese esta intuída na produção teórica de Adorno nos anos de 1950. As considerações de Adorno acerca da relação entre a formação do indivíduo e as determinações externas nos permitem associar o papel da Educação com o fortalecimento do ego dos indivíduos, pois o contrário, - indivíduos de ego frágil, facilmente suggestionados - são mais propensos à adesão aos regimes autoritários ou formas de vida violentas ou preconceituosas.

Como vemos, uma das preocupações de Adorno é pensar em um modelo de Educação que vise à produção de uma consciência verdadeira. No debate com Becker, em sua radioconferência, *Educação para quê?* Adorno enuncia o que acredita ser uma Educação voltada para a Democracia. Assim ele diz:

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2003, p. 142)

Como vemos, Adorno enuncia uma educação para uma sociedade democrática, que demanda pessoas emancipadas, afastando a ideia da formação de pessoas, no sentido de uma certa modelagem da personalidade, ou apenas para a sujeição de uma racionalidade instrumentalizada, enquanto exigência para o mercado de trabalho, por exemplo. Ele destaca a importância de uma consciência verdadeira, de natureza política, como uma exigência para a vida emancipada.

Assim, cabe entendermos como se dá a formação da personalidade democrática, que depende de um conjunto de valores capazes de formar um quadro de referências para a vivência democrática. Aceitar a diversidade, tolerar o outro, dialogar, respeitar as diferentes formas de vidas presentes na sociedade atualmente, parecem-nos ser, tal como Adorno já nos deixava claro ainda nos escritos sobre personalidade, atitudes mais bem assimiladas por aqueles que têm como um quadro de referências valores que habilitem esses pensamentos. O conteúdo desses valores é que pode gerar um quadro de valores políticos, gerando um ambiente capaz de colaborar para a formação de uma vivência democrática, haja visto que é isso que impulsiona em partes a ação dos indivíduos no interior de uma sociedade.

Faz-se necessário ressaltar que uma educação para a emancipação tem como primeiro pressuposto a condução da vida por valores democráticos. Ela deve ser regida não somente pelos desejos e impulsos mais primitivos, típico daqueles que são mobilizados por agitadores demagogos, experientes usuários da propaganda fascista que mobiliza as massas. Espera-se que os ambientes formativos possam produzir um incremento na capacidade dos indivíduos conduzirem suas vidas sob o prisma da democracia e da racionalidade. Almeja-se que uma educação para a emancipação seja alicerçada em um quadro de referências que não tome como guia o apelo aos sentimentos primitivos mais perversos, não obstante, que a atitude democrática seja capaz da mobilização dos sentimentos da empatia e do colocar-se no lugar do outro, razões que certamente contribuem para um ambiente mais próximo da emancipação e afastado da condição de preconceito, intolerância e violência, componentes típicos da personalidade autoritária.

Essa relação entre as teses acerca da formação da personalidade autoritária e a fragilidade dos indivíduos permite perceber uma correlação entre a necessidade de uma educação que colabore na formação de individualidades fortalecidas, para que sejam capazes de viver democraticamente na esfera da sociedade atual, altamente marcada pela racionalidade instrumentalizada. É lícito inferir, ainda, que as teses que Adorno defenderá nos seus escritos sobre Educação nos anos de 1960 são mais bem compreendidos quando percebemos seu caráter formativo para o fortalecimento da individualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto procuro evidenciar uma chave de leitura do pensamento de Adorno que possibilite aproximar seus estudos sobre personalidade com o tema da Educação. No primeiro item, a teoria da personalidade é reconstruída a partir dos seus estudos sobre o tema. Já no segundo tópico, foi realizada uma retomada breve de sua concepção do papel da educação para um processo de desbarbarização da sociedade ocidental, em que busco demonstrar a preocupação de Adorno para a formação para a democracia.

Concluídas essas etapas, destaco que há um potencial crítico da teoria de Adorno ao estabelecermos um *continuum* entre os estudos sobre Personalidade autoritária, mais da primeira fase do pensamento de Adorno, com os estudos sobre Educação, já do final dos anos de 1960. Ao estabelecermos essa relação, vemos que Adorno identifica que a postura autoritária ou a vivência da democracia derivam de um *continuum* cultural posto que, ao depender de fatores que vão além da dimensão interna na estrutura na formação da personalidade, há algo na dimensão social que pode suggestionar e interferir na constituição de personalidades específicas, de tipo democráticas ou autoritárias. Assim, um modelo de educação teria condições de educar para o fortalecimento de um tipo de personalidade democrática ou o enfraquecimento da individualidade, dando espaço para as condições que geram o autoritarismo, que se beneficia com a fragilidade dos indivíduos facilmente suggestionados.

Considerando isso, se pode afirmar que entender os estudos de Adorno sobre personalidade autoritária é um pressuposto para a compreensão de seus escritos acerca do tema da Educação e da Emancipação. Sem os primeiros estudos, a reflexão de Adorno sobre Educação soaria apenas como bandeiras ideológicas. Para Adorno, uma pedagogia de caráter cívico contribuirá para assegurar a Democracia, enquanto uma pedagogia distante e autoritária assegurará a intolerância, comportamento rapidamente aceito em indivíduos de ego frágil.

Adorno vê na Educação o alicerce para a Democracia, pois ela permite sugerir um tipo de personalidade democrática, conforme o tipo de prática educativa desenvolvida nos ambientes formativos, os quais podem colaborar para a sugestão de um certo tipo de vivência democrática. Nessa perspectiva, Adorno se vale da ideia de que existe uma dimensão social na formação da personalidade, espaço em que a educação pode atuar e fortalecer por meio de processos pedagógicos e práticas educativas que estimulem posturas democráticas, as quais tendem a gerar um ambiente social mais democrático. Derivamos disso, que os estudos sobre a personalidade feitos por Adorno demonstraram que esse vínculo entre a formação da personalidade e a educação forja uma atmosfera com mais liberdade de opiniões, necessárias para uma vivência democrática mais tolerante e afastada da barbárie.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T; FRENKEL-BRUNSWIK, E; LEVINSON, D. J; NEVITT, STANFORD, R. La personalidad autoritaria (Prefacio, Introducció n y Conclusiones) In. *EMPIRIA*. Revista de Metodologia de Ciencias Sociales. N° 12, julio-diciembre, 2006, p. 155-200. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2971/297124008008.pdf>>.
- ADORNO, T. *Ensaios sobre Psicologia Social e Psicanálise*. São Paulo. Editora Unesp. 2015.
- ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ANTUNES, D. C. *Por um conhecimento sincero no mundo falso: Teoria Crítica, Pesquisa Social Empírica e The Authoritarian Personality*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.
- CENCI, Angelo Vitério. Semiformação *versus* aptidão à experiência: implicações ético-políticas dos escritos adornianos sobre educação. In: WERLANG, J. C.; ROSIN, N (Org.). *Theodor Adorno: Diálogos filosóficos em educação, ética e estética*. 1ed. Passo Fundo: IFIBE, 2011, v. 1, p. 113-129.
- CROCHIK, J. L. T. W *Teoria Crítica da Sociedade*. Araraquara, SP: Ed. Junqueira e Marin. 1ª Ed., 2011.
- CROCHIK, J. L. T. W. Adorno e a Psicologia Social. In: *Psicologia e Sociedade*; 20 (2): 287-296, 2008.
- FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do Eu*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2011.

DA BIOPOLÍTICA E VIOLÊNCIA PARA A PROFANAÇÃO E AUTOPOIESE: PROPOSIÇÕES DE DINÂMICAS FORMATIVAS SENSÍVEIS AOS VIVERES E CONVIVERES

*Roque Strieder¹
Araceli Girardi²*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Permanece atual o desafio de repensar a educação, em particular, a partir do debate sobre as possibilidades éticas na contemporaneidade que tem no consumismo um elemento constituinte de subjetividades e, num mundo ferido pela violência, pela injusta distribuição dos bens e o abuso do poder, como biopolítica. Diante do monstruoso fosso existente entre ricos e pobres, naturalizando a desigualdade, reina, sobremaneira, a maldade alimentada por injustiças, opressões e indiferenças. Temos um cenário que torna necessária a proposição de dinâmicas formativas sensíveis às ameaças de novas barbáries (VI SENAPE e II SEINPE, 2019). Barbáries que emergem do e no processo civilizatório que, embora tenha sido anunciado um arcabouço para a distribuição da justiça, com a instituição de um poder para fazer justiça entre os humanos, contribui mais uma vez para a instalação dos riscos da maldade (BARRIENTOS-PARRA, 2014). Um poder político transformado em biopolítica do qual emanam ideologias e fazeres de violência que negam a promessa dos espaços de liberdade. Ao institucionalizarmos a biopolítica, institucionalizamos a negação e a maldade contra o outro. Legitimamos as desigualdades e as fundamentamos racionalmente, como ferramentas para trucidar a outros.

A biopolítica, de mãos dadas com a racionalidade toyotista/neoliberal, gera uma economia política, cuja meta é governar a liberdade dos outros, administrar suas vontades, dirigindo-as para metas previamente estabelecidas. No estofado da biopolítica cria-se uma ilusão de liberdade que, na contemporaneidade passa a significar liberdade produzida como subjetividade capitalista, cuja lógica perpassa todas as relações nas mais diversas instâncias, inclusive escolares. Essa lógica transforma os sujeitos em consumidores compulsivos, sedentos por prazeres rápidos e de intensidades instantâneas. No universo dessas ações desmedidas geramos relações compulsivas, alimentamos nossa depressão, nosso solipsismo e, ao nos enclausurarmos no interesse próprio, sustentamos a competição e o princípio da concorrência precarizando nossas vidas e nossos viveres, o que resulta numa imensa redução de nossa condição humana. Vivemos uma situação de crise cultural, um campo minado capaz de alimentar, em nossa contemporaneidade, a confusão extrema com mais barbárie e mais maldade.

1 Doutor em Educação e Prof. junto ao programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Unoesc Joaçaba/SC – E-mail: roque.strieder@unoesc.edu.br

2 Doutoranda junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc. E-mail: araceli.girardi@gmail.com

De certa forma a contemporaneidade turbulenta exige que cada ser humano seja sujeito e objeto de seu governo, convencido da inteira responsabilidade pelo presente e pelo futuro, como indivíduo. Um ser empresarial que se realiza na satisfação dos fazeres enquanto a reflexão se retrai como algo totalmente prescindível, reforçando a sensação de vazio interior. Um vazio que fragiliza o horizonte de esperanças, alarga a incapacidade para opções profundas de sentido e, por isso mesmo, radicaliza a violência e ostenta cada vez mais o desequilíbrio nos índices de agressividade humana, seja em forma de terrorismo, conflitos étnicos e religiosos, tanto quanto a delinquência e violência rural, urbana, política, escolar, entre outras. Como consequências temos o desencadeamento, mais uma vez, em índices preocupantes de inúmeras enfermidades psíquicas e psicossomáticas. A reclusão do ser humano num si mesmo solipsista e na fria lógica da técnica e da cronometria o lança cada vez mais na cegueira e no vazio angustiante do desconhecimento do sentido de sua vida e de seu viver.

Capturar as mais íntimas dimensões da vida humana, produzir em grande escala técnicas utilitárias de fabricação de desejos, dispositivos de controle das condutas, normalização dos comportamentos, regulamentação dos processos de subjetivação, passa a ser tão importante e um paralelo complementar àquilo que, desde o passado remoto, foi uma das sagradas bandeiras históricas, qual seja, eliminar e exterminar pessoas, eliminar e exterminar culturas e crenças diversas, porque consideradas causadoras de problemas. A desmedida em relação ao cuidado de si, se enfileira junto à histórica desmedida das ações de barbárie e de desumanização do outro, estrangeiro e incivilizado. O abandono do cuidado de si se equipara aos atos de corrupção, às ações de indiferença e de abandono, aos falsos discursos contra as injustiças, as crueldades e as maldades. Ao varrer para os porões do esquecimento nosso ser *politikós*, como um ser a construir no devir, nos aproximamos, copiamos e reproduzimos abençoando as tantas crueldades cometidas historicamente e que transformaram em cinzas as tantas vítimas de nossas injustiças.

O processo civilizador do mundo ocidental se encheu de satisfação e, honrado, construiu justificativas racionais para considerar que as milhares de vidas assassinadas e violentadas, consideradas exceções foram e continuam sendo esvaziadas de sentido, porque redundantes, supérfluas e prescindíveis. Vangloriamos com serenidade a sensação de “paz” e de “justiça” consolidadas (GRAY, 2005) após as dores das guerras, dos genocídios, das humilhações e violações, via escravização.

Por outro lado, o desafio de sinalizar para uma diferente sensibilidade requer superar os normativos da universalização e do poder que vigia, controla e pune, para dar lugar à exceção, com possibilidades abertas para compreender a diversidade da vida e das realidades. Por isso, organizar e construir experiências a partir do viver e conviver social, significa fraudar esse si mesmo solipsista, tornar-se frágil para o cálculo frio das metas previamente estabelecidas que visam adequação perfeita à lógica da competição, do produtivismo e da mercantilização. É abrir-se e prontificar-se para o reconhecimento da existência junto à pluralidade de consciências e múltiplas realidades, também uma pluralidade de consensos de humanidade não exclusiva e nem necessariamente, firmando verdades absolutas.

É nessa turbulenta lógica desumana que o desafio de repensar a educação encontra novas ênfases e, quem sabe, ênfases capazes de gerar sensibilidades para a importância da profanação (AGAMBEN, 2007). Diante dos dispositivos biopolíticos que submetem os seres humanos às angústias da insegurança na absolutização do eu, nossas reflexões têm como objetivo: compreender como desafios educativos os convites para diferentes usos do potencial formativo, a ser reconstruído em rodovias da responsabilidade ética, da justiça e da liberdade. O desenvolvimento dessas reflexões passa e envolve inúmeras questões, tais como: como e qual sentido dar às nossas vidas, aos nossos viveres e conviveres? As ações que nos violentam, as ações de crueldade e de barbárie, resultam de nossas escolhas individuais, somos induzidos a elas, são elas resultantes de causas outras que nos submetem? Em qual dos dois contextos nos encontramos efetivamente como responsáveis e eticamente comprometidos? Quais suportes teóricos e de convivência podem reavivar o multiverso das reflexões como prática pedagógica de resistência à violência?

Desenvolver reflexões nesse âmbito não tem nenhuma pretensão de verdade nem de receita, mas ainda assim, poderá ser exitosa e provocativa formativamente se criar, não somente indignação para com as ações de maldade, mas criar imaginários e fazeres, acima de tudo, envolvidos por sensibilidades diante da dor da desigualdade e da indiferença, para com os tantos outros, considerados ausentes em nosso domínio de preocupações. As reflexões serão desenvolvidas na forma de diálogo com autores como Foucault, Agamben, Maturana, Varela, entre outros.

PROFANAÇÃO COMO DINÂMICA FORMATIVA

Foucault em “O que é a crítica?” (1978) sustenta ser importante que a educação escolar, mesmo envolvida por uma violenta estrutura de dispositivos e normativos precisa ter presente a possibilidade de resistência. É a resistência que aprimora o exercício da liberdade, sedimenta a existência como ser ético. A ética como resistência ao imobilismo diante do poder e das violências das dominações. Escreve Foucault (2000, p. 173)

Se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma de uma prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos do poder que invocam para si uma verdade, então, diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o dessujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, de política da verdade.

A crítica concebida como negação da servidão voluntária e como uma recriação de si mesmo, uma recriação do cuidado de si mesmo e do cuidado junto ao outro, como escolha, como exercício de liberdade.

Se a crítica leva à negação da servidão ela nega os normativos constituídos e sua tendência conservadora, que sempre se faz acompanhar da violência desumanizadora. Dispositivos de poder e suas conseqüentes práticas de violência subtraem do ser humano a sua dignidade, a sua liberdade e, submetido a uma lógica sacrificial, perde a possibilidade de experiências éticas, porque separado da opção escolha. Importante ressaltar que para Agamben (2009, p. 43) “Segundo toda evidência, os dispositivos não são um acidente em que os homens caíram por acaso, mas têm a sua raiz no mesmo processo de ‘hominização’ que tornou ‘humanos’ os animais que classificamos sob a rubrica *homo sapiens*”. Para o autor, na existência de todo e qualquer dispositivo jaz inerente a dimensão humana da pretensão de ser o possuidor da verdade. Assim, o dispositivo constitui a ferramenta pela qual um ser humano apega-se à crença de dominar a verdade e entende ser necessária a submissão de outros à essa verdade como a melhor forma para sobreviver nos contextos sociais. É esse estofado de apoderamento da verdade, a base da transposição da política em biopolítica, ou seja, a subtração da liberdade dos domínios do individual, agora deslocados para e como um projeto de governo. Uma inclusão que ao mesmo tempo exclui e “torna a vida feliz algo sagrado e, por isso mesmo, retirada do uso comum. Ante a promessa de uma subjetividade feliz, o produto entregue não passa de uma alienada dessubjetivação” (BAPTISTA, 2015, p. 16). Para Baptista essa dessubjetivação requer, se não a cumplicidade de cada indivíduo, pelo menos seu consentimento passivo. Dessa forma os dispositivos produzem desejos que destroem a individualidade que, uma vez destruída, se afasta e torna-se sagrada, inacessível. Agamben (2009, p. 43/44), reforça afirmando que:

Por meio dos dispositivos, o homem procura fazer girar em vão os comportamentos animais que se separaram dele e gozar assim do Aberto como tal, do ente enquanto ente. Na raiz de todo dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo.

Um ser humano afastado da felicidade, já que a mesma foi colocada no estandarte da sacralidade, uma esfera separada onde o uso lhe é negado. Novamente, se a crítica é a arte negadora da servidão voluntária, construtora de inconformismo e indocilidade como transformar a mesma numa fuga das capturas e, ao mesmo tempo numa profanação do improfanável? Como fugir dessa violência arbitrária se no fundo a adesão é fruto de opção desejada, algo como uma escolha? Essa crítica que devolve ao ser humano um uso comum da liberdade e das experiências éticas exige, segundo Agamben (2007, p. 61) a profanação, uma vez que esta “.. desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado.”

Por isso, “Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas” (AGAMBEN, 2007, p. 75). O autor faz uma aposta no lúdico, qual seja, um brincar espontâneo, sem um fim específico a ser alcançado, sem uma urgência a ser realizada, mas abrindo para inúmeras possibilidades de formas de jogar no decorrer do jogo, em outras palavras, um trapaceiro quebrando e recriando regras numa fuga ao universalizante. Assim, práticas pedagógicas com potencial para criar sensibilidade à não violência e à não barbárie da dessubjetivação, são práticas pedagógicas que sabem “desativar seus dispositivos, a fim de tornar possível um novo uso, para transformá-las em meios puros”. Ou seja, ações e fazeres pedagógicos de viveres e experiências de aprendizagens pervertem as exigências e estigmas das imposições homogeneizantes, para serem ativadoras de experiências da singularidade, da individualidade, distantes dos rigores predefinidos dos dispositivos de captura. Um uso diferente e diverso do utilitarismo acomodante, passivo e impositivo, ou como escreve Agamben (2007, p. 67) “Isso significa que o jogo libera e desvia a humanidade da esfera do sagrado, mas sem a abolir simplesmente. O uso a que o sagrado é devolvido é um uso especial, que não coincide com o consumo utilitarista”.

“Profanar o improfanável” dos dispositivos biopolíticos, como o racionalismo da tecnociência, o consumismo solitário, o silêncio da intimidade inconfessável, a desigualdade, a violência da solidão e da dessubjetivação, as epistemologias das violências, o currículo homogeneizante é, como escreve Agamben (2007, p. 79) “tarefa política da geração que vem”. Essa geração que vem, requer uma educação que vem, “o ser que vem é o ser qualquer”, um ser liberto dos universalismos bem como do solipsismo individualista, por ser “o ser, tal que, seja qual seja, importa [...] a singularidade enquanto singularidade qualquer” (AGAMBEN, 2013, p. 09).

Esse ser qualquer, existente como singularidade não mais predeterminada por propriedades comuns que anunciam a pertença a algum grupo seja étnico, religioso ou nacionalidade, mas, um qual-quer como “*quodlibet ens* não é ‘o ser, não importa qual’, mas ‘o ser tal que, de todo modo, importa’; isto é, este já contém sempre uma referência ao desejar (*libet*), o ser qual-se-queira está em relação original com o desejo” (AGAMBEN, 2013, p. 10). Esse ser qualquer, o ser qual-se-queira pode também, não ser, ao exercitar a sua impotência, como reflete Agamben (2013) em “A Comunidade que vem” afirmando que isso não significa ser incapaz ou privado de potência referindo-se a Bartleby, “um escrivão que não cessa simplesmente de escrever, mas ‘prefere não’, é a figura extrema desse anjo, que não escreve nada além da sua potência de não escrever” (p. 41).

Assim, uma política da geração que vem, como um ser qualquer, a partir de uma educação que vem, não mais se realiza numa escola como proprietária de seus integrantes massificados e sujeitados, com valores supremos e dispositivos curriculares a preservar, mas uma educação que, não tendo uma essência, nem sendo um valor supremo, se realiza não na busca de algo que lhe é próprio, mas, ao contrário, na sua impropriedade. Bartleby, simboliza esse ser desancorado, um ser que brinca jogando o jogo trapaceando, portanto, sem essência a confirmar, sem uma vocação histórica ou espiritual específica necessitada de realização, um ser livre e singularizado, sem um destino a cumprir, enfim um ser ético. E Agamben (2013, p. 45) justifica essa condição da ética, uma vez que

[..] todo o discurso sobre a ética é que o homem não é, nem há de ser ou realizar nenhuma essência, nenhuma vocação histórica ou espiritual, nenhum destino biológico. Apenas por isso deve existir algo assim como uma ética: pois

está claro que se o homem fosse ou tivesse que ser esta ou aquela substância, este ou aquele destino, não existiria experiência ética possível, e apenas tarefas a realizar.

Da educação que vem, como crítica, como resistência e profanação, de um currículo qualquer que também pode a sua impotência, emerge um ser aluno qual-se-queira, capaz de sua existência e potencialidade, um qualquer, como um “sujeito” ético, despido de uma essência determinada, não prisioneiro de dispositivos, mas a ser entregue verdadeiramente à dimensão da alteridade, emergindo de e em relações.

As provocações e reflexões feitas por Agamben são também anunciadoras da possibilidade formativa e existencial de um ser humano como individualidade, que se forma e transforma no ser que é livre dos aprisionamentos impostos pelos dispositivos, para então, encontrar-se com sua singular individualidade.

AUTOPOISE COMO DINÂMICA FORMATIVA PARA CONVIVERES

Diante da importância de considerar a experiência dos seres humanos como seres históricos e contingentes, que vivem na linguagem, tem-se novamente a oportunidade de formular novas e diferentes perguntas. As problemáticas que ameaçam de mais violência, de mais desigualdade, de mais indiferença provocam em nós a perplexidade e esta, nos leva aos questionamentos, às reflexões, às críticas visando, não a paralização, mas a compreensão, a crítica, a resistência e a profanação.

Diferentes perguntas são convites ao desvelamento da diversidade das realidades, que provocam abalos mais do que tangenciais nos modos de existência do ser humano. Sabemos hoje que, nem o tradicional suporte epistemológico e nem a tradicional concepção de ser humano, herdados do passado, nos asseguram balizas seguras numa atualidade carregada de crises. Significa uma desconfiança para com a insuficiência explicativa dos tradicionais paradigmas da fragmentação e da objetividade que apostam em forças transcendentais exigindo dispositivos racionais de poder e controle, e que asseguram ser a lógica transmissiva e representacionista de conhecimentos e realidades, a única admissível. O momento é de alerta e reconciliação para com um ser humano autopoietico (MATURANA e VARELA, 1997), capaz da impotência (AGAMBEN, 2013), capaz de construir mundos, realidades e vivências estando e sendo linguajante.

Cabe entender que as reflexões de Agamben, de Maturana e Varela apresentam, certa congruência e consistência no modo como se opõe aos modelos tradicionais e universalizantes. Ambas negam a existência de propriedades intrínsecas no humano. Ambas as reflexões reconhecem a existência de entrelaçamentos, tanto nas concepções, como nos fazeres e os fenômenos neles produzidos, inevitavelmente diversos. Para Maturana e Varela a teoria da autopoiese e a Biologia do Conhecer pretendem uma explicação do que é o viver, bem como uma explicação da fenomenologia observada na dinâmica do vir-a-ser desses seres vivos em seus domínios de existência. A autopoiese e/ou a Biologia do Conhecer apresentam uma dimensão epistemológica ao desenvolverem reflexões sobre o conhecer (que aqui não serão destacadas). Desenvolvem também uma dimensão reflexiva sobre relações humanas, envolvidas na linguagem como experiências junto a outros. Nela, particularmente, existe uma abertura para compreender a importância de nossas ações na constituição junto a outros dos mundos nos quais vivemos, ou seja, nada está previamente definido, nada há para ser preservado a priori, uma abertura para vivências éticas.

Mesmo assim, estamos cientes de que nem a profanação e nem a autopoiese são uma “boa nova” oferta salvacionista, mas potencializam subsídios para reavivar, em diferentes bases teóricas, as nossas reflexões e, acreditamos, capazes de ativar diferentes sensibilidades frente às enfermidades da violência, frente aos riscos de barbárie, frente às doenças do vazio existencial.

Os chilenos Maturana e Varela, conceberam a teoria da autopoiese colocando-a em contraposição à necessidade de justificativas transcendentais, ancoradas na razão, como única fonte e base de sustento para o conhecimento do ser humano, da condição humana e suas vicissitudes. Esse glorioso império racional que, segundo Morin (2010, p. 159) tornou-se um falso mito unificador, por exigir o uso da obediência, da exclusão e da negação, como fontes para a estruturação social, também se torna um impeditivo da liberdade e das experiências éticas.

A razão torna-se o grande mito unificador do saber, da ética e da política. Há que viver segundo a razão, isto é, repudiar os apelos da paixão, da fé; e, como no princípio de razão há o princípio de economia, a vida segundo a razão é conforme aos princípios utilitários da economia burguesa. Mas também a sociedade exige ser organizada segundo a razão, isto é, segundo a ordem, a harmonia [...]. O culto da deusa Razão vai ser ligado ao Terror, e os destinos da razão e da liberdade deixarão de ser indissolúveis. Sobretudo, produzem-se recusas e refluxos (romantismo) do racionalismo.

De forma distinta a autopoiese, segundo Maturana e Varela (1997), é uma explicação do vivo, uma explicação do que é o viver e uma explicação da fenomenologia observada num constante vir-a-ser de qualquer ser vivo em seu domínio de existência. Reafirmamos que para os autores a autopoiese é também uma reflexão sobre o conhecer, sobre o conhecimento, portanto, uma luz epistemológica. Igualmente, sustenta reflexões sobre as relações humanas, sobre nossa experiência com os outros na linguagem, sobre o potencial e a importância das emoções como construtoras de sensibilidades, de liberdades e de experiências éticas. De forma específica, Maturana (1997), no prefácio à segunda edição “De máquinas e seres vivos: autopoiese a organização do vivo”, escreve

Um ser vivo não é um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que acontece como unidade separada e singular como resultado do operar e no operar, das diferentes classes de moléculas que a compõem, em um interjogo de interações e relações de proximidade que o especificam e realizam como uma rede fechada de câmbios e sínteses moleculares que produzem as mesmas classes de moléculas que a constituem, configurando uma dinâmica que ao mesmo tempo especifica em cada instante seus limites e extensão. É a esta rede de produção de componentes, que resulta fechada sobre si mesma, porque os componentes que produz a constituem ao gerar as próprias dinâmicas de produções que a produziu e ao determinar sua extensão como um ente circunscrito, através do qual existe um contínuo fluxo de elementos que se fazem e deixam de ser componentes segundo participam ou deixam de participar nessa rede, o que neste livro denominamos autopoiese.

A autopoiese é uma dinâmica constitutiva dos seres vivos, capazes de autonomia, um jogo de interações e relações que requer recursos ambientais – acoplamento estrutural -, um jogo de autonomia e dependência – a interdependência -, um paradoxo não compreensível na lógica linear que analisa partes separadas e desconsidera a dinâmica das interações entre elas.

Para Maturana e Varela, (1995, p. 133)

Desde que uma unidade não entre numa interação com seu meio, nós, como observadores, necessariamente veremos entre a estrutura do meio e a da unidade uma compatibilidade ou comensurabilidade. Existindo tal compatibilidade, meio e unidade atuam como fontes mútuas de perturbações e desencadeiam mudanças mútuas de estado, num processo contínuo que designamos com o nome de *acoplamento estrutural*.

A acoplamento estrutural é uma forma de interação entre o sistema vivo e o meio, caracterizado pela mútua interação entre seus elementos capazes de gerar fenômenos e acontecimentos que serão recorrentes e relevantes para manter a organização como sistema vivo. Assim, pode-se afirmar que o acoplamento estrutural é uma condição de existência e de conservação contínua da autopoiese.

Diante dessa forma de interação, a interpretação feita a partir da teoria da evolução e sua noção de seleção natural, de que as interações com o meio eram fontes instrutivas, recebe outra interpretação. Ou seja, não é o meio que escolhe as mudanças possíveis de ocorrerem no sistema vivo. Nos sistemas vivos – determinados estruturalmente –, “as interações não podem especificar mudanças estruturais, pois estas são determinadas pelo estado interior e não pela estrutura do agente perturbador” (MATURANA e VARELA, 1995, p. 135)

Reafirmado para Maturana e Varela (1997, p. 114) a ideia do darwinismo evolutivo,

[..] com sua ênfase na espécie, a seleção natural e aptidão, teve um impacto cultural que vai além da explicação da diversidade [...] uma justificação científica da subordinação do destino dos indivíduos aos valores transcendentais que se supõem enraizados em noções tais como humanidade, estado ou sociedade.

Na cultura patriarcal, e na contramão da autopoiese, incorporada pelo racionalismo neoliberal as sociedades humanas funcionam assim. Nela o ser humano é concebido e acaba se concebendo como sujeitado, des-subjetivado e cooptado, obediente a determinações vindas de fora. Temos um ser despido de sua *persona* – identidade pessoal – forçado a negar o longo processo humanizador que consagrou, em seu acontecer, a colaboração, o compartilhamento, a sensualidade e a ajuda mútua (MATURANA, 1998). Como novo esteio da ordem mundial o patriarcalismo acena para uma nova e cruel centralidade: a lógica neoliberal como sustento da subjetivação capitalista no qual a competição e o produtivismo são assumidos pelos trabalhadores como algo inerente a um projeto de vida pessoal. Prioriza-se não mais um ser humano, porque se atacam os laços da colaboração entre a pessoa e a sociedade, ao mesmo tempo que produz um indivíduo isolado e incapaz de conviver com outros.

No entanto, por mais que a cultura patriarcal e o racionalismo neoliberal teimem em sustentar a naturalidade da competição e da concorrência, ambas não são constitutivas e não fazem parte da dinâmica biológica dos sistemas vivos. Para Maturana (1998, p. 13) “a competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro”. Assim, a nomenclatura “predador”, por exemplo, é uma antropomorfização e revela uma particularidade cultural. A cultura patriarcal possibilitou a criação de um modelo mental que estimula o imediatismo, valoriza a competição predatória, a guerra, que não só exige vencer o outro, mas eliminá-lo, tornando o lado mais desejado da vitória, a derrota do outro. A vitória, como “fenômeno cultural se constitui na derrota do outro” (MATURANA, 1998, p. 21), um ato de violência que silencia e ostenta tanto a subserviência quanto o poder da hierarquia. Para Maturana, no âmbito biológico, se um animal está diante de uma fonte de alimento não ocorre competição “porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma. No âmbito humano, ao contrário, a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação” (Idem p. 21). A lógica perversa da violência e da maldade sustenta que, se um ganha outro deverá perder e, nessa lógica aquele que supera o outro é considerado o mais competente. Na perspectiva da autopoiese e pelo acoplamento estrutural, ao contrário, deseja-se a complementariedade, ou seja, preservar o outro para compreender-se como ser interativo.

Construímos e descrevemos uma história social dos seres humanos amparados numa contínua busca de valores transcendentais capazes de explicar e justificar a desigualdade das existências humanas. Com a utilização de suportes transcendentais justificamos “a discriminação social, a escravidão, a subordinação econômica e a subordinação política dos indivíduos, isolada ou coletivamente, ao desígnio ou ao capricho de quem pretende representar os valores contidos nessas noções” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 114). É nesse sentido que o bem-estar social ou da humanidade se sobrepõe ao bem-estar individual. Então, cabe o sacrifício de um indivíduo, para “salvar” a nação, um grupo étnico, uma crença religiosa.. Nessa sociedade a ser preservada por ser perdurável, os indivíduos são “transitórios e dispensáveis (p. 114). Maturana e Varela, desnudam a violência contra o indivíduo, a individualidade e a *persona* quando se concebe que esse indivíduo se subordina à espécie

e contribui para perpetuar a espécie, uma concepção embasada na biologia. Na contramão dessa perversa lógica explicativa Maturana e Varela afirmam “A organização do indivíduo é autopoietica, e nisso se funda toda sua importância: sua maneira de ser é definida pela sua organização, e sua organização é autopoietica” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 114-115). Ou seja, argumentações biológicas já não podem mais “justificar a qualidade de prescindíveis dos indivíduos em benefício da espécie, da sociedade ou da humanidade sob pretexto de que seu papel é perpetuá-los, [...] os indivíduos não são prescindíveis” (p. 115).

É com base nessa argumentação de que todos e cada ser humano é efetivamente imprescindível que encontramos, no âmbito da autopoiese, a possibilidade da ética. Na concepção da autopoiese, a ética é uma preocupação com os resultados e consequências de nossas ações no viver e conviver junto a outros. Ou seja, para Maturana (1998, p. 73) “a ética não tem um fundamento racional, mas sim emocional”. E, se as emoções constituem um domínio de ações no qual nos movemos e significamos, Maturana entende que ações de interações recorrentes que reconheçam a legitimidade do outro, que criam imaginários de preocupações que se estendem para fora do si mesmo, são a fonte de sensibilidades para com o outro. Assim, para além de imaginários corporativistas, de supremacia étnica e mesmo nacionalistas, imaginários de preocupações mais alargadas e que abarcam a humanidade são fontes para relações e interações de convivência e de ética. Porém, imaginários fechados em torno de si mesmo, em torno de crenças e de privilégios étnicos e economicistas, implicam em interações recorrentes de agressão, fundamentando e alimentando a desigualdade e a maldade.

ENFIM

Diante do objetivo: compreender como desafios educativos os convites para diferentes usos do potencial formativo, a ser reconstruído em rodovias da responsabilidade ética, da justiça e da liberdade, entendemos que tanto a tese da profanação, proposta pelo filósofo Giorgio Agamben, quanto a concepção de autopoiese, proposição feita pelos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, contém em si um germen revitalizador para vivências e convivências éticas. Para os autores todo e qualquer desafio educacional como formação humana passa necessariamente pela ética e pelo reconhecimento da existência do outro, um qualquer, como legítimo.

A lógica toyotista/neoliberal transforma o ato de governar num governo da liberdade dos outros, gerindo suas vontades e submetendo-as a metas preestabelecidas. O resultado desse governo é uma produção monumental de táticas utilitárias que regulamentam processos de subjetivação via fabricação de desejos, controle e normalização das condutas e comportamentos. É, segundo Agamben, a força desses biopoderes que separaram o ser humano daquilo que eles podem não-fazer, para jogá-los no irresponsável “pode-se tudo”, incluindo as atrocidades, a disseminação da violência e da barbárie nas relações, cujos índices se mostram crescentes para com grupos sociais minoritários, ou seja, na ênfase de Agamben (2010, p. 59):

Nada rende tantos pobres e tão pouco livres como este estranhamento da impotência. Aquele que é separado do que pode fazer, pode, todavia, resistir ainda, pode ainda não fazer. Aquele que é separado da sua impotência perde em contrapartida, antes do mais, a capacidade de resistir. E como é somente a calcinante consciência do que não podemos ser a garantir a verdade do que somos, assim também é somente a visão lúcida do que não podemos ou podemos não fazer a dar consistência ao agir.

O desafio formativo é profanar esses subjetivismos que privam as pessoas das experiências daquilo que podem não fazer. Resistir à cegueira diante daquilo que pode não fazer, reconhecer-se envolto em forças e mecanismos sobre os quais perdeu o controle e liberar-se desses controle e propriedades que o fixam, para sentir-se como ser de possibilidades jogando o jogo do viver, do viver-se um si mesmo cambiante.

Na concepção da autopoiese tendo como base a autocriação e o refazer-se entende-se também a possibilidade de visualizar um espaço de liberdade, uma oportunidade para fazer escolhas e de responsabilizar-se. Pela autopoiese, cada ser vivo é produtor e produto, sendo que a fenomenologia biológica acontece no indivíduo e não na espécie. Essa tese contradiz a lógica patriarcal que, cercada de aparatos jurídicos, dispositivos de controle que regram o viver humano em prol do bem comum, desconsideram a diversidade e as condições específicas de vida e viver de cada ser humano. Ao violentarmos a autopoiese, criamos consentimentos de que o ser humano total e, como unidade, pode ser fragmentado, ser utilizado e depois descartado. Priorizarmos a espécie, a aptidão e seleção natural, justificamos a competição predatória, como um fundamentalismo, diante do qual o indivíduo, como unidade autopoietica é insignificante devendo dar tudo de si – inclusive a vida - para perpetuar a espécie.

Se a fenomenologia biológica acontece no indivíduo e, não na espécie e o modo de ser da pessoa é determinado por sua organização autopoietica, então ninguém deveria ser descartável. Na cultura patriarcal, atualmente perpetuada pela racionalidade toyotista/neoliberal, patológica e autoagressora, o descarte de sistemas vivos, seres humanos é presença constatada na produção de subjetividades rendidas, na exclusão social, nas guerras, nos genocídios e outras tantas formas de violências e crueldades.

Porém, a autopoiese firma e sustenta que o modo de ser de cada pessoa, como unidade, é determinado por sua organização que, sendo autopoietica evidencia que nenhum sistema vivo seja descartável. Reside nessa concepção um princípio para o respeito à legitimidade do outro em sua singularidade. Nela reside a ideia de que o bem-estar da humanidade equivale ao bem-estar de cada pessoa, um convite – desafio formativo - para a criação de imaginários e ações responsáveis, como seres humanos conscientes de nossos desejos, conscientes das consequências desses imaginários e ações, no viver e conviver com um outro, um qualquer.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó/SC: Argos, 2009.
- AGAMBEN, G. *Nudez*. Portugal: Relógio D'Água Editores, 2010.
- AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. São Paulo: Editora Autêntica, 2013.
- BARRIENTOS-PARRA, J. As possibilidades da Revolução em Ellul. *Cadernos IHU Ideias*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. ano 12, nº 209, vol. 12, 2014.
- BIROLI, F., ALVAREZ, M.C. *Michel Foucault: Histórias e destino de um pensamento*. Marília, UNESP- Marília Publicações, 2000.
- FOUCAULT, M (1978). O que é a Crítica? (1978). In: BIROLI, F., ALVAREZ, M.C. *Michel Foucault: Histórias e destino de um pensamento*. Marília, UNESP- Marília- Publicações, 2000.
- GRAY, J. *Cachorros de palha: reflexões sobre humanos e outros animais*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- MATURANA, H. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas, SP.: Editorial Psy II, 1995.
- MATURANA, H. e VARELA, F. 3ª ed. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese: a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- VI SENAFE e II SEINFE. *Relevância acadêmico social*. Disponível em: <<http://senafe.site/>>. Acesso em: jul. 2019.
- BAPTISTA, Mauro Rocha. A profanação dos dispositivos em Giorgio Agamben. In: *Revista Estação Liberdade*. Londrina/PR: Editora UEL. Volume 13, p. 10-23, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria>>. Acesso em: maio 2019.

RESPONSABILIDADE E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE LEVINAS: FERRAMENTAS PARA A DESBARBARIZAÇÃO

Aline Caçapava Hernandes Grzibowski¹

INTRODUÇÃO

A humanidade atualmente perpassa por um momento de extrema vulnerabilidade em diversas áreas, não sendo diferente com a Educação. O cenário observado é de grande violência dentro e fora do cotidiano pedagógico, o que nos faz refletir sobre a necessidade de uma sensibilização e responsabilidade, sobretudo, por parte do corpo docente, para que se busque combater este quadro assustador e de crise instaurado há tantos anos. Notamos que muitas vezes, o sentido do humano vem se perdendo sendo substituído pelo egoísmo proveniente da ambição. O crescimento desmedido das intolerâncias em suas várias esferas (racial, de gênero, religiosa, política, entre outras), acaba resultando em um verdadeiro caos entre alguns ‘seres humanos’ que atualmente estão encontrando sérias dificuldades em ‘serem humanos’.

Trevisan, em seu artigo “Epistemologia da violência na educação no contexto da biopolítica contemporânea” (2018, p. 562-563) comenta a questão da violência no cenário atual e traz dados que comprovam o momento de grande vulnerabilidade em que vivemos. Estes podem ser encontrados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2016 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2016), que afirma terem ocorrido no Brasil mais homicídios dolosos em cinco anos do que a Guerra da Síria no mesmo período, o que certamente nos causa grande espanto e preocupação. Outras informações, fornecidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), relatam que o Brasil é campeão mundial em violência nas escolas contra o professor, o que faz com que tenhamos como pesquisadores da área da educação e formação de professores, uma maior preocupação com esse cenário brutal em que nos encontramos. Não podemos ficar calados e não comovidos com a dor e o sofrimento do outro.

Ademais, o livro “A Formação de jovens Violentos”, de Marcos Rolim, realiza um estudo sobre a etiologia da violência extrema, buscando identificar as causas que levam os jovens a cometer atos de violência, muitas vezes uma violência extrema, que não surge no contexto de agressor e vítima, mas algo anterior que faz com que esse jovem esteja disposto até mesmo a matar. Relata nessa obra, após o desenvolvimento de entrevistas e pesquisas, que uma das causas da chamada violência extrema chama-se ‘treinamento violento’, que ocorre quando o jovem, ao início da adolescência e pela mão de alguém mais velho, é introduzido no mundo do crime. A

¹ Mestre em Educação pela UFSM, bacharel em direito pela Pontifícia Universidade Nossa Senhora Assunção-UNIFAI, acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências da Religião pela UFSM, Uab/Ead.

questão da evasão escolar com jovens pobres de 12 (doze) ou 13 (treze) anos, é também um grande problema apontado pela pesquisa. Parte desses meninos é recrutada pelo tráfico de drogas, eles acabam aprendendo na “escola do crime” ensinamentos ardilosos sobre a violência.

Com estes apontamentos, não podemos negar o cenário preocupante em que nos encontramos e o quanto ele nos assombra. Apesar de algo difícil de se conceber, devemos observar a violência enquanto um “fenômeno social”. Pensando desta maneira, necessitamos aprender a lidar com sua existência, porém, isso não significa de forma alguma aderi-la ou normalizá-la, muito menos cruzar os braços para que continue ocorrendo, cada vez de forma mais alarmante. Trata-se de uma constatação que se encontra frente aos nossos olhos e portanto, devemos encará-la de forma responsável a fim de buscar mecanismos para evitá-la, ou combatê-la de alguma forma, afinal, não podemos apenas ficar lamentando os acontecimentos.

Sabemos que muitas são as causas e as formas de violência, podemos entre elas destacar divergências de posicionamentos, ideais, e como anteriormente dito, intolerâncias ou até mesmo o fato de se ignorar um sinal de clamor dado por outrem. Como exemplo, poderíamos citar inúmeras situações, entretanto, devido à desmedida proporção a ao fato de Levinas ser um sobrevivente deste sistema, utilizaremos como exemplo maior de violência o Holocausto, nos campos de concentração, em que o ser humano foi reduzido a um corpo biológico e a sociedade foi compreendida como etnia fundada sobre uma base sanguínea. Um cenário de perseguição a um povo eleito para ser extinto, por meio de um sistema de violência desenfreada e egoísta proposto e idealizado por Adolf Hitler e seus seguidores. Uma barbárie, na qual milhões de seres humanos foram privados de qualquer possibilidade de vida digna, torturados, privados de liberdade, das mínimas condições de sobrevivência e sobretudo, desrespeitados em sua alteridade. Talvez seja possível afirmar que este tenha sido o mais difícil, cruel e doloroso momento da história da humanidade.

Levinas foi detido pelas forças alemãs, separado de sua família e obrigado a sobreviver aos horrores provocados pelo egoísmo humano. Um período de profunda reflexão sobre como reencontrar o sentido da vida frente à morte, sobre como viver de esperança, mesmo sem senti-la.

Segundo Malka,

Sua experiência no cativeiro, sem dúvida foi determinante para sua vida. O encontro com os seres mais simples, a prova da perda da liberdade, a sensação do tempo, a decadência, a miséria, a passividade absoluta, a fragilidade, a precariedade (2006 p. 76).

Nota-se assim, que passamos um século longamente marcado pelo ódio para com o diferente, em que o desprezo demasiadamente cotidiano para com ele acabou por gerar um certo anti-humanismo. Infelizmente, pudemos observar as barbáries oriundas das duas guerras mundiais, genocídios totalitários, e a substituição do homem por máquinas a fim de satisfazer as demandas de um sistema capitalista no qual a objetificação dos seres humanos se evidencia cada vez mais.

Dessa forma, os fundamentos éticos acabaram entrando em colapso, necessitando de uma profunda e rigorosa revisão para que o verdadeiro sentido do humano seja retomado de maneira sensível, ética e responsável.

Para que isso ocorra, sobretudo no contexto educacional e docente, acreditamos ser necessário que desde a sua formação, o(a) professor(a) seja preparado(a) e ‘sensibilizado(a)’ para lidar com as diversas situações que surgirão no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. E ainda que sua formação esteja também passando por um período conturbado, é necessário que o profissional esteja empenhado, aberto a enfrentar e compreender os desafios a ele impostos. É importante que o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores

em todas as suas tarefas sejam minuciosamente estudados e levados em conta, através de uma epistemologia da prática profissional, visando assim auxiliar na mudança deste cenário de crise que persiste há tantos anos.

Desse modo é que a filosofia de levinasiana pode ser veiculada para auxiliar na formação de novos saberes da prática profissional de professores, com o intuito de ser desafiada, por aquilo que como Levinas sublinha “tem sentido no rosto do outro” (2014, p. 30). Para ele, somos eticamente responsáveis por este Outro que nos interpela através de seu rosto, revelando assim sua alteridade. É nessa experiência, neste encontro face a face que nos é dada a possibilidade de nos abrir à transcendência e instaurar uma noção de sentido que transborda a racionalidade ontológica. É nessa relação com o Outro que somos chamados à responsabilidade, à sensibilidade.

É nesse horizonte que buscaremos neste trabalho, partindo de algumas ideias levinasianas, discorrer sobre a importância da responsabilidade e da sensibilidade na Educação bem como na formação docente, enquanto ferramentas para o combate à Violência e conseqüentemente contra a ocorrência de novas barbáries.

RESPONSABILIDADE EM LEVINAS

O pensamento levinasiano iniciou-se com a ética a partir da alteridade e se deparou com a apatia de uma época marcada por desilusões, em que a esperança passava por um período de incredibilidade devido aos horrores vividos na era pós- holocausto. Um momento de extrema fragilidade para àqueles que viveram e milagrosamente sobreviveram.

Levinas é um filósofo que se preocupou profundamente com nosso dizer e agir. Com o modo com que muitas vezes silenciemos a voz do Outro, antes mesmo que este se expresse ou se manifeste. Para ele a ética é a filosofia primeira, anterior a qualquer possibilidade de escolha, pois estamos sujeitos à interpelação do Outro.

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que o termo responsabilidade labora como uma espinha dorsal no pensamento levinasiano. Somos eticamente responsáveis pelo que acontece com o Outro. Uma responsabilidade como consequência, como uma perseguição a qual estamos sujeitos sem a garantia de qualquer feito meu (BUTLER, 2015). Apenas somos eleitos. Trata-se de uma responsabilidade pré-ontológica, que não posso fugir, ela me elege, me interpela e me escapa.

Na Ética da Responsabilidade, somos infinitamente responsáveis pelo Outro, que através de seu rosto, me interpela eticamente e clama por justiça. Não se trata de um conjunto de regras de condutas pré-estabelecidas, trata-se de uma exigência ética.

Segundo Butler (2015), estamos acostumados a pensar que só podemos nos responsabilizar por aquilo que fizemos. Levinas, rejeita explicitamente essa visão, afirmando que associar a responsabilidade à liberdade é um erro. Minha passividade é anterior a qualquer possibilidade de ação ou escolha. Portanto, sem que escolhamos, somos chamados à responsabilidade.

Para Levinas, é na manifestação do rosto que está o primeiro discurso. “Falar é, antes de tudo, este modo de chegar por detrás de sua aparência, por detrás de sua forma, uma abertura na abertura” (LEVINAS, 1980 p. 51). A relação ética convoca o Outro a dar uma resposta. Para Levinas, “a visitação do rosto não é, portanto, o desvelamento de um mundo. No concreto do mundo, o rosto é abstrato ou nu. Ele é despido de sua própria imagem. É somente pela nudez do rosto que a nudez em si chega a ser possível no mundo” (LEVINAS, 1980, p. 54).

O rosto é tudo o que não pode se manifestar apenas no eu, mas é algo exterior. Ele é traído pelo que revela, pois ultrapassa ao dado perceptivo, conhecido. E isso não é uma abstração, mas será positivamente e

concretamente Outro. E por este Outro sou responsável. Não posso fugir da responsabilidade diante do rosto do Outro, devo manifestar-lhe resposta. Mesmo que seja na tentativa de fechar os ouvidos ao clamor que brota desse Outro, essa negação já é uma resposta. No encontro com o próximo não é possível ser neutro.

É relevante ressaltar que Levinas não pretendeu propor uma nova ética, mas buscou demonstrar que a perspectiva ética deve ser o marco inicial de toda a filosofia. A ideia de infinito como exterioridade da relação e inadequação do pensamento, causou a ruptura da totalidade, possibilitando a “pedagogia da hospitalidade” (SÍVERES; MELO, 2012).

Através do rosto de outrem, do encontro face-a-face que sou chamado à responsabilidade ética, ao acolhimento do Outro enquanto diferente de mim, mas por quem sou responsável eticamente. Desta forma, qualquer tentativa de negação desta responsabilidade é o primeiro ato de violência, ao que em nosso ver gera a violência do rosto. A partir da compreensão dessa relação que ocorre através do rosto é que buscaremos trabalhar a questão da sensibilização docente para com os sinais de seus alunos, que interpelam seus professores com seus rostos, clamando por esta responsabilidade, por este acolhimento.

Neste momento, é possível, surgirem questionamentos acerca da relevância para a educação e em especial para a formação docente, da compreensão desta relação dada através do rosto e a da responsabilidade para com ele. No entanto, é importante que se entenda esta relação (com o rosto) para que possamos adiante, compor caminhos para que seja trabalhado na formação docente uma maior atenção e sensibilização para os possíveis sinais dados por seus discentes. Esses sinais, este clamor, esta fala que ocorre através do rosto, chamam o professor à responsabilidade ética, a acolher a inesgotável alteridade de seus alunos a fim de se construir um processo de ensino e aprendizagem. Um trabalho que tenha por base, conforme Alves e Ghiggi (2012, p. 578) “o acolhimento da alteridade como uma condição ética”, através da qual ocorrerá a edificação do conhecimento.

DA RESPONSABILIDADE À SENSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A questão da formação docente é um assunto de extrema relevância para nós que buscamos edificar estratégias para a prevenção e possível combate aos vários modelos de violência que estão sendo observados dentro e fora do contexto escolar. Notamos como já exposto anteriormente, que a atual conjuntura social, política e educacional (entre outras) sofrem de forma alarmante com os grandes absurdos ocorridos nos últimos tempos. Isso gera um enorme desgaste para todos que direta ou indiretamente estão envolvidos nestes cenários. Observamos um descaso com a dor do outro e uma despreocupação sobre como agir efetivamente em prol de uma melhora significativa destas situações.

Em relação à formação docente, é fundamental termos em mente que antes de tudo trata-se de um processo de formação para seres humanos que lidarão também com humanos. Essa formação pode desempenhar um papel de suma importância na configuração de uma “nova” profissão docente, que estimule a ascensão de uma cultura profissional para o professorado bem como para as escolas em que esses profissionais atuarão.

Essa formação deve acontecer através de um trabalho que estimule a reflexão crítica sobre as questões que constituem a identidade profissional de cada um e não por um acúmulo de técnicas. É importante que se estabeleça um diálogo entre os professores para que assim atuem reciprocamente na troca de saberes dentro dos espaços formativos, desempenhando concomitantemente as funções de formador e formando.

É importante provocar o desenvolvimento de uma autonomia profissional por parte do docente, valorizando paradigmas de formação que estimulem professores críticos e reflexivos, que assumam a responsabilidade de sua trajetória profissional e busquem assim, implementar práticas que contribuam para a melhora efetiva do

sistema educacional, bem como das políticas educativas atuais. É necessário haver uma interação entre saberes pedagógicos, científicos, entre outros e, sobretudo, compreender que a formação docente é um processo inesgotável, que ocorrerá durante toda a atuação profissional de cada professor, ou seja, dentro da profissão docente.

Para que se formem professores capazes de analisar as diversas situações de ensino, as diferentes reações e sinais dados por seus alunos e assim, intervir em casos de possíveis conflitos, é necessário que este docente possua um olhar crítico, de inovação e reflexivo. Essa formação é contínua, pois ocorrerá durante toda a carreira profissional docente, devendo ser inovada a cada novo contexto apresentado. Ou seja, o professor hoje atua de uma forma, isso não significa que daqui há dez anos (por exemplo) agirá de maneira igual, pois as aulas são um fenômeno vivo, passíveis de alterações e constantes mudanças.

Dessa forma, podemos perceber claramente o quão importante e fundamental é a questão da formação docente na carreira dos professores. É através dela que o diálogo acerca dos diversos tipos de conhecimentos torna-se possível. É por ela que a mudança nas práticas profissionais podem ocorrer de maneira efetiva, corroborando com um sistema educacional mais completo e por consequência exitoso.

O ato de ensinar ganha “voz” através da figura do “mestre”, que traz sentido ao demonstrar e ao conceituar, ocasionando a realização da situação concreta do ensino. Sendo assim, como podemos compreender a fala docente? Na perspectiva de Levinas, trata-se de uma expressão que remete à presença concreta de outrem diante de mim, ao encontro com uma exterioridade humana que me faz face e, assim sendo, me permite descobrir a condição de separado em que me encontro. O ensino é a condição base para que se busque alcançar o aprendizado, pois é ele que articula o aparecer das coisas com a linguagem. A presença daquele que ensina é fundamental para que não haja imersão na indiferença e na confusão. A fala docente é o começo de uma nova etapa do saber.

O professor representa a oportunidade de um ensinamento, pois em cada aula ministrada anuncia uma tarefa de esclarecimento, um esforço para instruir, uma busca incessante para atualizar o presente de acordo com as demandas apresentadas. É um inesgotável exercício de responsabilidade para com seus alunos, afinal, o ato de ensinar propicia ao professor e a seu discente uma integração única, uma possibilidade de construir de forma ‘inovadora’ o conhecimento acerca de determinado assunto.

Percebemos com isso que a fala docente pode ocorrer inclusive a partir de um olhar sensível, por parte do profissional do ensino, que possui responsabilidade pela articulação entre presentificação e abertura ao futuro de seus discentes. Uma vez assumida, reúne competência profissional e atitude ética, incorpora o sentido do ensinar às práticas da educação.

Tanto o educador quanto o educando não podem prever de forma estática qual será o rumo que o processo do ensino e aprendizagem tomará, uma vez que cada aula é um fenômeno vivo, um momento de gerar conhecimentos em que os interlocutores (professores e alunos) chegam a um questionamento que os desafia talvez para sempre. Afinal, ser docente é descobrir-se responsável por seus alunos, uma responsabilidade ética e sensível, que se renova a cada aula.

É por este motivo que entendemos ser necessária a constituição de uma formação de professores que trabalhe a questão da sensibilidade docente como um saber a ser construído, adquirido e trabalhado durante toda a carreira profissional do professor. Desta forma, o docente estará sensivelmente atento aos sinais dados por seus alunos e preparado assim, para atuar e intervir em situações de conflitos que possam ocasionar violências ou outros tipos de danos para seu corpo discente bem como para as instituições de ensino e para todo o sistema educacional.

A docência é uma atividade profissional que deve estar embasada na sensibilidade e na eticidade, uma vez que o ofício de professor está voltado diretamente para a formação de seres humanos. A prática profissional que seja embasada e aberta ao diálogo certamente corroborará com uma construção do conhecimento mais exitosa e que beneficie a todos os envolvidos direta e indiretamente no processo do ensino e aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos em nosso estudo apresentar, ainda que de forma resumida, a noção de responsabilidade em Levinas para pensarmos a partir dela a construção e o desenvolvimento de uma sensibilidade docente, a ser trabalhada desde a formação dos professores e em toda sua trajetória profissional.

Como pesquisadores do campo educacional consideramos ser importante abrir nossos olhos para este quadro assustador de violências que está sendo constituído e agravado a cada dia, dentro e fora do contexto escolar. É importante buscar mecanismos que possam efetivamente contribuir para a diminuição dessas atrocidades que infelizmente ocorrem de forma constante.

Utilizamos das ideias levinasianas que propõem um redimensionamento do instrumental filosófico tradicional, retirando da ontologia o lugar de excelência, para afirmar a ética como filosofia primeira: “nossa relação com o Outro, consiste certamente em querer compreendê-lo, mas esta relação excede a compreensão” (LEVINAS, 2005, p.28). Sua teoria persevera na certeza de que a tarefa de pensar é essencial e “dedicada ao Infinito e à Alteridade irreduzível do outro homem, demonstra que o pensamento humano não detém o conhecimento do seu enigma, e que se ofusca frequentemente ao ponto de sucumbir à ideologia que silencia todo o questionamento” (CHALIER, 1993, p.10).

Devemos pensar na edificação de estratégias para uma educação voltada ao acolhimento como uma condição ética para a construção do conhecimento e ampliação de saberes. Desta forma, o desenvolvimento da sensibilidade como um saber cognitivo do professor, poderá auxiliá-lo a intervir em situações de conflitos que ocorram dentro e também fora do contexto escolar. O professor que tenha esta sensibilidade, estará mais atento aos sinais dados através do(os) rosto(os) de seus alunos e, portanto, estará agindo de maneira a prevenir que violências ocorram.

Nesse sentido, Adorno (1995) nos alerta para uma importante discussão sobre como a educação no mundo deve ser orientada para evitar outros genocídios e barbáries da proporção dos acontecidos em Auschwitz. Para ele, a educação teria um papel essencial na construção de uma sociedade solidificada na paz e no respeito mútuo, impedindo que Auschwitz - as condições que levaram a tal, - se repita (ADORNO, 1995, p. 104). Tanto os educadores como os meios de comunicação, especialmente os de massa, tais como rádio, televisão e nos dias atuais a internet, teriam um papel fundamental no que diz respeito à formação do indivíduo de forma emancipada e crítica. A educação, em seu ver, deve ser o primeiro item a ser pensado na construção de uma humanidade mais pacífica e avessa às barbáries cometidas pelas guerras.

Observamos assim, que Adorno advoga o uso da educação voltada para fins nobres: a formação integral do sujeito e o controle de seu impulso destrutivo. Isso seria possível com a existência de uma educação que se amolde ao indivíduo, a partir da própria percepção deste indivíduo frente ao mundo, pois assim ele reconhecerá em si impulsos causadores de autoritarismo e violência, sendo capaz de dominá-los através da autocrítica.

Apesar de Levinas e Adorno se diferenciarem, uma vez que este último vai mais em direção à estética do que a ética, podemos estabelecer um diálogo entre ambas as teorias, no sentido de servirem de inspiração e embasamento para a construção de uma educação mais humana e emancipatória, que preza a autocrítica do indivíduo em relação às suas atitudes frente ao mundo e às pessoas, se preocupando verdadeiramente com a questão do outro.

Defendemos a partir da teoria levinasiana a construção de uma educação e formação docente que recupere a sensibilidade como chave paradigmática para uma responsabilidade ética. Uma *responsabilidade* do um-para-o-Outro, em que os professores em torno dessa categoria de sensibilidade possam aprofundar suas implicações éticas bem como as de seus alunos, construindo a partir dessa relação um caminho para o alcance do conhecimento.

Em Levinas a visão de sensibilidade adquire uma nova e decisiva inflexão: é sensibilidade ética. Refletida como vulnerabilidade, a sensibilidade permite a passagem à diferença de outrem na não-indiferença da responsabilidade, do acolhimento, e assim, constitui a subjetividade do um-para-o-Outro. Somente um ser sensível pode ser afetado e deslocado, em seu núcleo, por outrem, a ponto de se situar além da alternativa de ser e não-ser, respondendo por outrem antes que por si mesmo (SANTOS, 2009, p. 25).

Desta forma, buscamos tecer algumas reflexões para o combate à tentativa de coisificação do humano, através da proposta da sensibilização docente frente aos sinais de seus alunos e da *responsabilidade* ética e de acolhimento que abarca a relação do ensino e do aprendizado. Lembramos que essa sensibilidade ética que aponta um-para-o-Outro como medida do humano não tem nada a ver com um moralismo que ignore a fraqueza, falhas e os impulsos humanos, no contexto intra e extraescolar, apenas nos provoca a refletir como podemos agir em sua contramão, prevenindo assim que outras barbáries voltem a ocorrer.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. In: Palavras e Sinais. Modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ALVES, M.A.; GHIGGI, G. *Pedagogia da Alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas*. Educ. Soc., Campinas, v.33 n°119, p. 577-591, abr.-jun. 2012.
- BERNSTEIN, Richard J. *Violencia: Pensar sin barandillas*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2015.
- BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética*. Tradução Rogerio Bettoni. Ed. Autentica, 2015.
- CHARLIER, Catarina. *Levinas e a utopia do humano*. Tradução: Antônio Hall. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- FABRI, Marcelo. *A Fala Docente e o Paradoxo do Ensino*. Filosofia e Educação: Confluências. 1ª ed. FACS-UFSM, 2005.
- GRZIBOWSKI, Aline C. Hernandez. *A Violência do Rosto e a Ética da Responsabilidade na Formação Docente: um estudo a partir de Emmanuel Levinas*. 2019. 84 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação-Programa de pós-graduação UFSM, Santa Maria, 2019.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LEVINAS, Emmanuel. "A Ontologia é Fundamental?" In: Entre nós: Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis, Vozes, 2005.
- LEVINAS, Emmanuel. *Violência do Rosto*. Loyola, São Paulo- Brasil, 2014.
- MALKA, Salomon. *Emmanuel Lévinas.: La vida y la huella*. Editorial Trotta, Madrid, 2006.
- ROLIM, Marcos. *A Formação de jovens violentos*. Estudo sobre a etiologia da violência extrema. Editora Appris. 2016. 1ª Edição.
- SANTOS, Luciano. *O sujeito encarnado: A Sensibilidade como paradigma Ético em Emmanuel Levinas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009 (Coleção filosofia; 30).
- SÍVERES, Luiz; MELO, Giovanni Rodrigues de. *A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Levinas*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n.3, p. 34-48, set/dez. 2012.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. *Epistemologia da violência na educação no contexto da biopolítica contemporânea*. Roteiro Joaçaba- SC. v. 43, maio/ago 2018 p. 561-582.

SERIAM OS CRIMES DOS PODEROSOS ONTOLOGICAMENTE IGUAIS AOS DEMAIS CRIMES? BIOPOLÍTICA E RESISTÊNCIA NO PRESÍDIO ESTADUAL DE JÚLIO DE CASTILHOS

Ana Carolina Campara Verdum¹

El Estado, que jamás va preso, asesina por acción y por omisión. Crímenes por acción: a fines del año pasado, la policía militar de Río de Janeiro reconoció oficialmente que venía matando civiles a un ritmo ocho veces más acelerado que el año anterior [...]. Crímenes por omisión: al mismo tiempo, cuarenta enfermos del riñón murieron en el pueblo de Caruarú, en el nordeste de Brasil, porque la salud pública les había hecho diálisis con agua contaminada [...]. Pero el poder jamás confiesa que está en guerra contra los pobres que genera, en pleno combate contra las consecuencias de sus propios actos. “La delincuencia crece por culpa del narcotráfico”, suelen decir los voceros oficiales, para exonerar de responsabilidad a un sistema que arroja cada vez más pobres a las calles y a las cárceles y que condena cada vez más gente a la desesperanza y la desesperación.

Eduardo Galeano

INTRODUÇÃO

Enquanto a impunidade e a atenuação dos estigmas sociais amparam a criminalidade dos poderosos, o etiquetamento social e os discursos punitivistas assombram os crimes comuns. Tal reação sociojurídica torna-se paradoxal ao se considerar os danos sociais resultantes das mencionadas categorias criminais. O impacto financeiro dos crimes do colarinho branco costuma ser substancialmente maior que o dos demais crimes. Outrossim, na medida em que aqueles impactam as relações sociais, violando a confiança, diminuindo a moral social e implicando em desordem, estes não produzem efeito significativo na manutenção das instituições sociais (SUTHERLAND, 1940, p. 5). No que tange à vitimização, ademais, os crimes dos poderosos usualmente implicam em danos massivos à humanidade e ao meio ambiente, enquanto a afetação dos crimes convencionais é restrita.

Identificar os elementos que clivam os crimes dos poderosos e os comuns impõe a análise de tradições criminológicas, adotando-se uma perspectiva crítica e diametralmente oposta aos fundamentalismos eficientistas. Nesse contexto, a filosofia foucaultiana concede um decisivo impulso ao estudo da criminalidade dos poderosos. A partir da genealogia do poder, com enfoque nos conceitos de biopolítica e biopoder, desvelam-se inconfessáveis interesses econômicos e políticos que conduzem à operacionalização seletiva e mortífera dos sistemas penais.

¹ Graduanda em Direito na Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista no projeto de extensão Práxis - Coletivo de Educação Popular e pesquisadora do Núcleo de Direito Informacional da UFSM (NUDI/UFSM). carolinaverdum@hotmail.com

Parte-se, também, da noção de resistência em Foucault para se explorar condições ético-políticas – mínimas, mas possíveis – de liberdade em meio ao cárcere.

Para tanto, pratica-se o método de abordagem dialético materialista, mediante o diálogo entre saberes e a conciliação de teoria e prática. Frisa-se que a presente pesquisa tem como supedâneo uma oficina de educação popular realizada no Presídio Estadual de Júlio de Castilhos, cuja experiência é relatada na última seção deste capítulo. Explora-se, dessarte, o potencial da educação popular como resistência às sujeições e vulnerabilidades impostas pelo biopoder, na medida em que, penetrando os entrespaços carcerários e infiltrando os saber-poderes, ativa novos processos de subjetivação e instiga o desenvolvimento de relações de si para consigo mesmo.

A ALETHEIA DOS CRIMES DOS PODEROSOS: ENTRE TENDENCIONISMOS “CIENTÍFICOS” E A IMPLEMENTAÇÃO DIFERENCIAL DA LEI

À demonização dos crimes selecionados pelo sistema penal corresponde a imunização dos crimes do colarinho branco. Na manhã de 25 de abril de 2019, o jornal Globo publica em seu sítio eletrônico notícia intitulada “Bandidos invadem escola e assaltam alunos e funcionários em São Luís” (GLOBO, 2019). Posteriormente, em 03 de maio de 2019, veicula reportagem com o título “Diretores de escolas públicas do DF são acusados de desvios de recursos públicos” (LUIZ; CARVALHO, 2019). A análise do discurso midiático é elucidativa: as hipérboles acompanham os crimes etiquetados ao passo que os eufemismos protegem os crimes do colarinho branco; naqueles, há a certeza da culpa, enquanto nestes a presunção da inocência é respeitada. Nesse diapasão, seriam os crimes praticados pelos poderosos ontologicamente iguais aos crimes comuns?

Em Sutherland (1999, p. 87, tradução nossa), sociólogo norte-americano, a resposta para tal pergunta foi precedida por outra: “O ‘crime do colarinho branco’ é crime?”. Isso, porque tais delitos divergem do que foi objeto da criminologia na sua origem. Historicamente, criminólogos, como Cesare Lombroso – o qual atribuía caráter patológico à criminalidade, tentando identificá-la mediante traços anatômicos –, embasavam suas teorias das causas do desvio em estatísticas ou estudos da população carcerária. O giro epistemológico ocorre quando Sutherland denuncia o fato de tais pesquisas considerarem apenas a criminalidade visível, ou seja, aquela em relação a qual há reação social, jurídica e policial. Analisando os apenados, os criminólogos positivistas coletavam dados tão somente dos crimes selecionados pelo sistema penal – tais quais roubos, assaltos, estupros e assassinatos –, mas, seja por ignorância ou conveniência, induziam tais resultados à criminalidade como um todo.

As estatísticas criminais mostram inequivocamente que o crime, como popularmente concebido e oficialmente quantificado, tem uma alta incidência na classe baixa e uma baixa incidência na classe alta; [...] A partir delas, eles [os criminólogos] derivaram teorias gerais de comportamento criminoso. Essas teorias são que, uma vez que o crime está concentrado na classe baixa, é causado pela pobreza ou por características pessoais e sociais que se acredita estarem associadas estatisticamente à pobreza, incluindo debilidade mental, desvios psicopáticos, bairros marginalizados e famílias “deterioradas” (SUTHERLAND, 1940, p. 1, tradução nossa).

Dessarte, nas “velhas” teorias do delito, o criminoso era tido como anormal – seja do ponto de vista antro-po-biológico, com Lombroso, ou psicológico, com Garofalo. Ademais, só se considerava crime o que fosse assim definido pelo legislador, condenado pelo Poder Judiciário e perseguido pela Polícia. Nesse sentido, o reconhecimento dos crimes de colarinho branco como fenômenos criminais pressupõe o abandono das explicações tradicionais, cimentadas sob amostras tendenciosas, em detrimento do reconhecimento da criminalidade real, a qual deve ser quantificada mediante outras metodologias que não o cárcere. Diante de tal viragem, consagra-se a despatologização do criminoso e exsurge a preocupação da criminologia crítica com os delitos resultantes da ação do Estado e do Mercado.

Sutherland (1999, p. 65) conceitua os crimes do colarinho branco como aqueles cometidos por agentes de alto *status* social e respeitabilidade no âmbito do exercício de suas ocupações, assim, situam-se dentro desse espectro fraudes fiscais, deturpações publicitárias, corrupção política, etc. A partir de suas contribuições à criminologia, outros teóricos passaram a explorar as relações entre poder e criminalidade, que constituem uma delinquência não convencional, real, porém invisível.

Na definição de “crimes dos poderosos”, por exemplo, amplia-se a compreensão de modo a abarcar todos os crimes “tipicamente cometidos por organizações privadas e/ou públicas bem estabelecidas em violação aos direitos dos trabalhadores, mulheres, crianças, contribuintes, consumidores, políticos e ecossistemas, ou contra os interesses da equidade e religiosidade, étnicos e raciais, e de gênero e sexualidade” (BARAK, 2015, p. 106, tradução nossa). Dessarte, dirige-se a atenção da criminologia para as complexas relações entre Estado e Mercado que, conjunta ou individualmente, geram danos massivos à humanidade e aos bens de uso comum. Outrossim, Ruggiero – criminólogo contemporâneo – emprega a terminologia “power crimes” que compreende os casos em que o ofensor possui “uma quantidade exorbitantemente maior de recursos materiais e simbólicos quando comparados aos de suas vítimas” (RUGGIERO, 2007, p. 165, tradução nossa). Para Ruggiero, por conseguinte, os poderosos ofensores gozam de considerável liberdade e controle na sociedade, tendo “maiores possibilidades de atribuir definições criminais aos outros e repelir aquelas que os outros lhes atribuem” (RUGGIERO, 2007, p. 165, tradução nossa).

Os crimes dos poderosos, para fins de análise, podem ser classificados em crimes de Estado², crimes dos mercados e crimes estatal-corporativos – como proposto por Budó e Colognese (2018). A primeira categoria diz respeito a condutas estatais “não necessariamente ilegais ou socialmente reprovadas, mas que provoquem grande dano social, equiparável a lesões decorrentes de crimes tipificados” (COLOGNESE; BUDÓ, 2018, p. 68). A criminalidade dos mercados, por sua vez, é constituída por condutas danosas praticadas por uma organização formal legítima em decorrência das atividades econômicas por ela desenvolvidas, exemplo disso são os crimes contra o meio ambiente gerados por grandes corporações transnacionais e os crimes associados às relações de trabalho (COLOGNESE; BUDÓ, 2018, p. 71). Da interação direta entre Estados e mercados na produção de danos sociais é que, por fim, emergem os crimes estatal-corporativos.

Ressalta-se, assim, que os estudos criminológicos do início do século XXI, no que tange aos crimes intimamente ligados ao poder, dedicam-se, especialmente, aos decorrentes do processo de acumulação e reprodução de capital (BARAK, 2015, p. 105). De um ponto de vista macroestrutural, reconhece-se que as elites econômicas e políticas, orientadas para a obtenção da mais-valia, infringem a legalidade do próprio sistema capitalista que se encarregam de promover oficialmente e graças ao qual se reproduz o seu privilégio (RUGGIERO, 2005, p. 118). À primeira vista, tal violação pode parecer disfuncional ao capitalismo, deturpando ideais basilares para tal sistema – como o são o livre comércio e a livre concorrência -, contudo, adverte Zaffaroni (1996) que os mercados lícitos e ilícitos usualmente se retroalimentam. Resulta da simbiose entre o capital legal e o ilegal, uma recíproca sustentação.

Portanto, do desvelar dos crimes dos poderosos decorre que a diferença entre eles e os demais crimes não deriva de uma divergência ontológica, mas sim da seletividade da tutela penal. “Os aspectos em que os crimes das duas classes diferem são os incidentais, e não os essenciais da criminalidade. Eles diferem principalmente na implementação das leis penais que lhes são cabíveis” (SUTHERLAND, 1940, p. 7, tradução nossa). Desse modo, a típica aplicação dos instrumentos jurídico-penais – “bem sucedida” no que tange aos crimes comuns, como pode-se perceber pelo fato de o Brasil possuir a terceira maior população carcerária do mundo (MOURA, 2019) – se depara com limitações no processo de criminalização primária, secundária e terciária dos crimes dos poderosos.

2 É essa a criminalidade ressaltada por Eduardo Galeano no poema “Os prisioneiros”, epígrafe deste capítulo. Cita-se a letalidade da Polícia brasileira e o negacionismo por parte dos Estados no que tange a tais crimes.

O VIÉS BIOPOLÍTICO DA SELETIVIDADE PENAL

No tocante à elaboração da norma penal (criminalização primária), quanto mais necessária uma regulação eficaz dos crimes relacionados ao poder se faz, menos provável é a sua formulação e a sua implementação. Isso, porque a prerrogativa de estabelecer quais meios e quais fins devem ser considerados aceitáveis é dada àqueles dotados de um maior arsenal de recursos simbólicos e materiais (RUGGIERO, 2007, p. 165). Os detentores de poder relacionam-se com – quando não o são – quem legisla e pune, sendo intrínseca a relação entre poder e controle social³.

Já quanto à criminalização secundária e terciária, é notório que os crimes dos poderosos não constituem a delinquência a qual o sistema penal está estruturalmente operacionalizado para perseguir e punir. “Ora, essa delinquência própria à riqueza é tolerada pelas leis, e, quando lhe acontece cair em seus domínios, ela está segura da indulgência dos tribunais e da discrição da imprensa” (FOUCAULT, 1987, p. 239), de modo que “a lei e a justiça não hesitam em proclamar sua necessária dissimetria de classe” (FOUCAULT, 1987, p. 230). Nessa senda, os envolvidos nos crimes do colarinho branco não suportam da mesma forma o rigor das sanções repressivas previstas por lei e não são socialmente taxados de “bandidos” – termo comumente utilizado para se referir aos sujeitos ativos dos demais crimes.

A implementação diferencial da lei penal deve-se, pois, à dissimetria de classe e posição social dos dois tipos de infratores. “Por causa de seu status social, eles [os poderosos] têm uma voz alta na determinação do que entra nos estatutos e de como a lei criminal é implementada e administrada” (SUTHERLAND, 1940, p. 8, tradução nossa). Já os corpos marginalizados pelo sistema são relegados à sujeição a normas de cuja feitura não participaram e condenados a toda a carga de estigma e violência que disso decorre. No sistema penal, averigua Foucault (1987, p. 229), há “duas classes bem distintas de homens, das quais uns se encontram sempre nos assentos dos acusadores e dos juízes, e os outros nos bancos dos réus e dos acusados”. Não se sustentando diferença ontológica entre crimes dos poderosos e crimes convencionais, resta apenas o reconhecimento da maior influência que a elite brasileira exerce na modelagem e administração do direito penal visando à consecução da mais valia, poder esse não garantido às classes baixas.

Nessa seara, os crimes dos poderosos constituem-se como uma “ilegalidade lícita do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 250), na terminologia foucaultiana, vez que aceitos e escusáveis na consciência social – seja pela introjeção amorala de valores neoliberais, no sentido da legitimação de todos os meios para a obtenção de lucro, seja pelo conformismo com uma situação recorrente e amplamente difundida. Foucault exemplifica: a técnica policial pratica a mesma delinquência a qual persegue, mas enquanto a infração do outro é condenável, a sua é autorizada e exercida em nome da Ordem Social. Isso, porque não só a sociedade banaliza tal criminalidade e a reproduz, como também o sistema econômico atual a ela se conforma, e por vezes, com ela se beneficia.

O encarceramento age como um farol, dirigindo toda a atenção social aos crimes convencionais e mantendo às escuras as ilegalidades dos poderosos. Nessa senda, os “delinquentes comuns”, cuja criminalidade é visível, são empregados pelo próprio sistema na manutenção do seu *status quo*. A criminalização (compreenda-se colonização) das infrações comuns, enquanto “ilegalidades politicamente inócuas” (PICHESTEIN, 2011), é, pois, útil à gestão dos corpos individuais e sociais.

³ Em razão disso, definições meramente jurídicas de crime dificilmente alcançam as condutas dos poderosos. Todavia, “caberia à criminologia ignorar as lesões, estupros, desaparecimentos, assassinatos etc. provocados pelo Estado brasileiro [durante a ditadura civil-militar dos anos 1964 a 1985] simplesmente porque legalmente não se pode falar em crime?” (COLOGNESE, BUDÓ, 2018, p. 61). Faz-se, então, necessária a ampliação do objeto da criminologia mediante a superação da definição legalista de crime. Nesse sentido, propõe-se a noção de “dano social” de modo a abarcar condutas – que não são necessariamente previstas como crime na legislação penal – em razão de seus resultados substantivos.

A utilidade se dá, a primeiro, pela fácil seleção dos corpos que se deseja docilizar e adestrar, mantendo-os sob vigilância policial, como legado de uma pretensão disciplinar. Os perseguidos pelo sistema penal, coincidentemente, são os refugados pela ordem dominante: sujeitos negros, pauperizados, sem emprego formal e semianalfabetos. Ora, diante da dificuldade estatal em conter a miséria, o desemprego e a desesperança, criminalizam-se suas consequências (WACQUANT, 2003). Destarte, as prisões tem como *leitmotiv* a exclusão dos alijados que não conseguem incorporar as atitudes, valores e padrões de comportamentos adequados à sociedade capitalista neoliberal e que, por conseguinte, não “integram-se” ao mundo globalizado.

Ademais, pelo fomento da reação social aos crimes comuns, revigora-se o sentimento coletivo de conformidade às normas, valor funcional à estabilização social. Tal façanha é feita sem, no entanto, ameaçar a estabilidade de um sistema político e econômico que é verdadeiramente criminoso, pois são abafadas as ilegalidades que se deve ou se quer tolerar: as dos poderosos. Portanto, o Direito Penal é mecanismo de poder que serve à manutenção e à legitimação da ordem hegemônica vigente, sendo, sobretudo, relevante o viés biopolítico presente no gerenciamento de ilegalidades e na seletividade prisional.

Nesse ponto, o estudo de Foucault faz-se útil à compreensão do processo de normalização do biopoder, na busca de interesses econômicos (de acumulação) e políticos (de domínio), e conseqüente colonização da subjetividade humana. Visando à homeostase, “segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos” (FOUCAULT, 1999, p. 301), desenvolve-se uma tecnologia que, articulada aos mecanismos disciplinares, acomoda-se sobre o corpo coletivo. A biopolítica, mecanismo regulamentador que tem como objeto e objetivo a vida (FOUCAULT, 1999, p. 303), adequa-se às necessidades produtivas do capitalismo e às demandas de manutenção de poder em uma sociedade industrializada que emerge desde o século XIX.

Contudo, se a biopolítica centra-se em assegurar, multiplicar e prolongar a vida, como poderia exercer o direito soberano de matar? Se soberania consiste predominantemente no direito de matar para possibilitar viver, ou se é soberano ou se é poder de proteger a “bios”? Como exercer, pois, a função da morte dos seus inimigos, bem como de seus próprios cidadãos, num sistema político centrado no biopoder? A solução de tais incógnitas, para Foucault (1999), encontra-se na noção de racismo. Inserido no contexto da biopolítica como mecanismo do Estado, o racismo é o “meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (FOUCAULT, 1999, p. 304). Justifica-se, pois, uma cesura biológica da sociedade a que se dirige o biopoder. Conforme Foucault, o racismo pauta a vida do Eu e a morte⁴ do Outro, suprimindo os “perigosos”, externos ou internos. A biopolítica, poder de fazer viver, pode, pois, deixar morrer – sendo o racismo *conditio sine qua non* para tanto.

De fato, ainda hoje, no Brasil, o racismo constitui-se como mecanismo estatal de exercício do biopoder e da soberania (ou, desmantelando o eufemismo, é assumido como condição de aceitabilidade da matança). O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019 revelou que do total de mortes decorrentes de intervenções policiais, 75,4% das vítimas eram negros, enquanto 24,4%, brancos (FBSP, 2019, p. 58). Ademais, em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios (indicador que inclui outras causas além da letalidade policial) foram indivíduos negros e, “proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos” (IPEA; FBSP, 2019, p. 46). Ainda, em 2017, enquanto a taxa de mortes de não negros apresentou relativa estabilidade, com redução de 0,3%, a de negros cresceu 7,2% (IPEA; FBSP, 2019, p. 46). Quanto às formas de morte em vida, insta mencionar que negros, no Brasil, representam 63,6% da população carcerária (MOURA, 2019, p. 31). Tais dados devem ser analisados considerando que, de acordo com a PNAD Contínua 2017, o total de pardos e pretos representa 55,4% da população brasileira.

⁴ “Por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCAULT, 1999, p. 306).

Diante dos referidos indicativos, é inegável o viés racial da violência institucional. Mormente, há de se considerar que a Comissão Parlamentar de Inquérito, em relatório final de investigação sobre o assassinato de jovens, declarou que “se deparou com uma realidade cruel e inegável: o *Estado brasileiro*, direta ou indiretamente, provoca o genocídio da população jovem e negra” (BRASIL, 2016, p. 141). Torna-se, pois, nítida a predefinição, no Brasil, de quem vive, por afigurar como indivíduo puro, ou morre, por caracterizar um perigo biológico “em relação à população e para a população” nacional.

Não obstante, tem-se admitido recentemente que a noção de biopoder, apesar de imprescindível à compreensão dos elementos constitutivos do poder do Estado na modernidade, “é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte” (MBEMBE, 2016, p. 146). Nesse sentido, Mbembe fundamenta a necropolítica como explicação para fenômenos de destruição máxima de pessoas e para a submissão de vastos contingentes populacionais à condição de “mortos-vivos”, tendo-se como paradigmas a escravidão e a colonização.

Pode-se, ademais, teorizar a hierarquização de vidas assegurada a partir de um evolucionismo, não mais apenas biológico, mas sobretudo socioeconômico, em virtude da ascensão do capitalismo neoliberal. Dessarte, a vida é garantida aos mais aptos a se adequarem aos valores e padrões de comportamentos exigidos pelo atual modo de produção. Aos demais – indesejados do tecido societal por não servirem ao capital – relega-se o cárcere, “mundo dos mortos” traçando analogia à noção de Mbembe. Imperam, nesse diapasão, perspectivas funcionalistas, de modo que variáveis psicossociais são consideradas condicionantes à inclusão social. Compõem a “clientela” do sistema prisional, os setores mais deserdados da classe operária, o subproletariado, indivíduos com baixa escolaridade, ínfima renda familiar e negros (WACQUANT, 2003, p. 33-37; MOURA, 2019, p. 30-47). Por conseguinte, de fábricas de disciplina, as prisões passam a fábricas de exclusão (WACQUANT, 2003, p. 8).

O Estado penaliza as consequências de suas próprias omissões, decretando uma inconfessável guerra contra os pobres que gera. “À atrofia deliberada do Estado social corresponde a hipertrofia distópica do Estado penal” (WACQUANT, 2003, p. 55) e “a ‘mão invisível’ do mercado de trabalho precarizado encontra seu complemento institucional no ‘punho de ferro’ do Estado que se reorganiza de maneira a estrangular as desordens geradas pela difusão da insegurança social” (WACQUANT, 2003, p. 147). A ascensão do neoliberalismo e o fomento das subjetividades punitivas e das políticas de lei e ordem são, enfim, fenômenos complementares.

Os crimes do Estado (e dos poderosos, em geral) encontram respaldo em um sistema que vive da submissão de tudo e todos à lógica do capital e que, mediante a globalização, alia integração econômica à exclusão social. Nesse ínterim, as relações de trabalho são precarizadas, a natureza é ameaçada, as classes sociais mais baixas são assoladas por doenças. Condena-se à morte, outrora física, atualmente simbólica, os marginalizados, cujas vidas não merecem ser vividas.

RESISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA NO CENÁRIO PRISIONAL BRASILEIRO: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE ÉTICO-POLÍTICA DE LIBERDADE

Onde houver poder, entretanto, sempre haverá resistência (FOUCAULT, 1988, p. 91). Essas ações coincidem e se enfrentam. O exercício da resistência denuncia uma relação de força que se impõe e questiona o poder – o qual é sempre impotente, transitório e permeável por insurgências. Não havendo onipotência, toda relação de poder pode vir a ser objeto de resistência (FOUCAULT, 1999, p. 337). É possível, pois, recusar às sujeições impostas pelo biopoder, desmantelando os territórios fixos da identidade que o Estado produziu mediante a homogeneização.

Nesse sentido, a multiplicidade de pontos de resistência espalhados nas redes de poder não estabelece uma guerra ao poder, mas uma possibilidade de modificar-lhe, deslocando seus domínios e enfrentando seus métodos inaceitáveis de agir (FOUCAULT, 1999, p. 337). Não se trata meramente de um combate-contra (o Outro), visando à destruição ou repulsão de uma força, mas sim do estabelecimento de um combate-entre (Si) para a composição de forças no combatente, o desenvolvimento de uma potência inventiva enriquecedora (DELEUZE, 1997, p. 150). Foucault e Deleuze, assim, enfocam as lutas éticas que visam à subjetivação – possibilidade de experienciar-se a si mesmo – a partir de uma autocriação estética, aos moldes nietzschianos. A ética assume, pois, um potencial criativo: “trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles” (DELEUZE, 2013, p. 121).

Unindo teoria à práxis, pode se aplicar tais preceitos ao Sistema de Justiça Criminal brasileiro – espaço de exercício do poder de morte soberano sobre corpos selecionados. Se o cárcere viabiliza um processo de assujeitamento, que formata, a seu modo, a identidade e a própria condição de humanidade dos apenados, estes podem insurgir-se, firmando formas de vida para além de sua matabilidade, resistindo à colonização de suas singularidades e à vulneração que os condena. Esse processo, conquanto não supra a necessidade de superação do sistema penal⁵, rompe com as cadeias (lógicas) punitivas. Para tanto, as “vidas” aprisionadas precisam ser desenvolvidas a partir de uma experiência do pensamento, como possibilidade ético-política de liberdade, alcançando a potenciação da própria vida em imanência absoluta.

Nesse sentido, a educação popular pode emergir como forma de libertar o pensamento, tornar possível a ontologia e, assim, resistir, ativando novos processos de subjetivação, infiltrando os saber-poderes e instigando a criação de relações de força consigo mesmo. Em suma, propõe-se a compreensão da educação popular, sobretudo no espaço prisional, como potência criadora de possibilidades de vida em meio ao “mundo de mortes”. Com a resistência busca-se alcançar a re-existência e a autoconstituição.

Historicamente, a educação popular constrói-se a partir de perspectivas contra-hegemônicas, contribuindo aos processos de resistência e emancipação humana. Paulo Freire, grande expoente da educação popular, na obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), propõe a educação libertadora, por meio da qual o oprimido adquire condições de descobrir-se como sujeito transformador de sua própria história. A partir de um viés freireano, crê-se em uma educação dialógica, que democratiza conhecimentos, reconhece a importância de sua dimensão ética e se compromete em participar do processo de libertação dos oprimidos, reconhecendo-os como sujeitos históricos.

Imbuídos de tal propósito, membros do Coletivo de Educação Popular - Práxis vem realizando oficinas periódicas no Presídio Estadual de Júlio de Castilhos. Mormente, em 09 de agosto de 2019, o encontro foi orientado por uma acadêmica do curso de Direito – autora do presente capítulo -, dois graduandos do curso de Ciências Sociais e um acadêmico do curso de Filosofia, todos educadores populares, que desenvolveram a prática pedagógica e cultural a partir da perspectiva freireana. A oficina iniciou-se com a leitura do texto “Os prisioneiros” de Eduardo Galeano, com especial enfoque ao trecho constante na epígrafe deste capítulo, e, a partir disso, promoveu-se o debate, “mediatizado pelo mundo”. Os apenados logo suscitaram dúvidas acerca da proporcionalidade e do gerenciamento dos crimes dos poderosos e dos por eles praticados. Foram mencionados os recentes crimes socioambientais, decorrentes do rompimento de barragens, que ocasionaram a morte de centenas de pessoas e escândalos de corrupção em que desvios de milhões de reais restam impunes, refletindo cada um acerca de sua experiência pessoal. Rumou-se, então, à *aletheia* dos crimes dos poderosos e isso, logicamente – como demonstrado na teorização deste capítulo -, implica no reconhecimento do racismo e classismo que determina a hierarquização de vidas no cenário biopolítico contemporâneo.

5 Sendo o sistema penal, ele próprio, o produtor de genocídios, “¿Es posible una contribución penal eficaz a la prevención de crímenes contra la humanidad?” (ZAFFARONI, 2009 *apud* COLOGNESE; BUDÓ, 2018, p. 69).

O encontro se encerrou, naquela tarde, por força de um clássico mecanismo que ainda disciplina as sociedades: o tempo, controlado minunciosamente, dada a estipulação de horários para as atividades a serem desenvolvidas. No entanto, o debate suscitado continuou e continuará permeando as celas e os pátios do Presídio, difundindo-se pelos entrespaços carcerários, promovendo a reflexão crítica e a resignificação de vivências. Assim, a interlocução de saberes sobre normalização, biopolítica, racismo e criminologia *com* os apenados tem o potencial de retomar a imanência de uma vida, resgatando as relações de domínio de si sobre si. A educação popular é, portanto, capaz de facilitar a transcendência do cárcere, de um local de mera aplicação de pena a um espaço de constituição de subjetividades e saberes.

CONCLUSÃO

Da confluência de saberes entre pesquisador, autores e apenados, afere-se que a diferença entre os crimes dos poderosos e os demais crimes não deriva de uma divergência ontológica, mas sim da operacionalização seletiva do sistema penal em decorrência das dissimetrias de classe e raça dos desviantes. Há de se reconhecer a influência que a elite brasileira exerce na modelagem e implementação do direito penal, já que os detentores de poder relacionam-se com – quando não o são – quem legisla e pune. Tal poder de imunização, todavia, não é garantido às classes baixas, para cuja criminalidade relega-se o rigor das sanções repressivas previstas em lei.

Por conseguinte, percebe-se que o crime não é tão altamente concentrado na classe baixa quanto as estatísticas usuais indicam, o encarceramento é que o é. Crimes comuns são alarmados pelo discurso popular e, até mesmo, “científico”, vez que se constituem como “ilegalidades politicamente inócuas”. Concomitantemente, no que tange à criminalidade dos poderosos, “ilegalidade lícita do poder”, não só a sociedade a banaliza e reproduz, como também o sistema econômico atual a ela se conforma e, na maioria das vezes, com elas se beneficia. Nesse diapasão, o encarceramento da criminalidade visível eclipsa a criminalidade de colarinho branco, “que é às vezes causa daquela, e sempre sua amplificação” (FOUCAULT, 1987, p. 238).

Em resistência às sujeições e vulnerabilidades impostas pelo sistema penal – espaço de exercício do poder de morte soberano sobre corpos selecionados (biopoder) – emerge a educação popular. Propõe-se a coprodução de saberes acerca da normalização, do racismo, da biopolítica e da criminologia. Especialmente no espaço prisional, a reflexão crítica e o diálogo, potências criativas, conduzem à potenciação da vida em imanência absoluta pela ativação de novas subjetividades e a retomada das relações de força de si consigo mesmo. Esses processos de resistência e re-existência, conquanto não supram a necessidade de superação do sistema penal, minimizam a dor de, em cárcere, viver o inadmissível. Portanto, a educação popular é capaz de facilitar a transcendência do cárcere, de um local de mera aplicação de pena a um espaço de constituição de subjetividades e saberes.

REFERÊNCIAS

- GLOBO. Bandidos invadem escola e assaltam alunos e funcionários em São Luís. *GI*, São Luís, 25 abr. 2019. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/04/25/bandidos-invadem-escola-e-assaltam-alunos-e-funcionarios>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BARAK, Gregg. The Crimes of the Powerful and the Globalization of Crime. *Revista Brasileira de Direito*, v. 11, n. 2, p. 104-114, jul./dez., 2015.
- BRASIL. *CPI do assassinato de jovens*: relatório final. Relator: Senador Federal Lindbergh Farias. 2016.
- COLOGNESE, Mariângela Matarazzo Fanfa; BUDÓ, Marília de Nardin. Limites e Possibilidades da Criminologia Crítica nos Estudos dos Crimes dos Estados e dos Mercados. *R. Dir. Gar. Fund.*, Vitória, v. 19, n. 1, p. 55-90, jan./abr. 2018.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações* (1972-1990). Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, 232 p.

- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica* (1925-1995). Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997, 176 p.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Ano 13. São Paulo: FBSP, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 382 p.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, 149 p.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987, 288p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 184 p.
- GALEANO, Eduardo. El sacrificio de la justicia en los altares del orden de los prisioneros. *Revista Reflexiones*, v. 48, n. 1, p. 3-9, 1996.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Atlas da violência 2019*. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: IPEA; FBSP, 2019.
- LUIZ, Gabriel; CARVALHO, Letícia. *G1*, Distrito Federal, 03 de jun. de 2019. Disponível em: <<http://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/06/03/diretores-de-escolas-publicas-do-df-sao-acusados-de-desvios-de-recursos-publicos>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, 2016.
- MOURA, Marcos Vinícius (Org.). *Levantamento nacional de informações penitenciárias – atualização junho de 2017*. Brasília: Ministério da Justiça e da Segurança Pública, 2019, 87 p.
- PICHESTEIN, Ana Clara. *La delincuencia económica y la administración de los ilegalismos*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2011.
- RUGGIERO, Vincenzo. *Delitos de los débiles y de los poderosos: Ejercicios de anticriminología*. Buenos Aires: Ad Hoc, 2005, p. 232.
- RUGGIERO, Vincenzo. It's the economy, stupid! Classifying power crimes. *International Journal of the Sociology of Law*, n. 35, p. 163-177, 2007.
- SUTHERLAND, Edwin H. *El Delito De Cuello Blanco*. Tradução: Rosa del Olmo. Madrid: La Piqueta, 1999, 339 p.
- SUTHERLAND, Edwin H. White Collar Criminality. *American Sociological Review*, v. 5, n. 1, p. 1-12, fev. 1940.
- WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan, 2003, 168p.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl. Crime organizado: uma categorização frustrada. *Discursos Sediciosos: Crime Direito e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-67, jan./jun. 1996.

EDUCAÇÃO EM RESISTÊNCIA CONTRA A IGNORÂNCIA E A BARBÁRIE: NOTAS DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PAULO FREIRE E THEODOR ADORNO

Alex Sander da Silva¹
Karoline Cipriano dos Santos²

INTRODUÇÃO

No capitalismo atual, em sua versão neoliberal, com sua produção social de mercadorias e sua “roupagem ideológica”, encoberta pela lógica do sistema mercadológico, mostra-se cada vez mais em sua perversidade e totalitarismo sobre nossas vidas concretas e sobre nossas formas de organização educacional. A educação torna-se subproduto da vida social, que insiste na “produção do mesmo”, na sua forma de reproduzir *o capital*. Ao admitirmos a subprodução da vida social no capitalismo, tem-se conservado e/ou inventado formas educativas que, nas suas formas ideológicas, buscam a manutenção do sistema.

As reformas educacionais, nessa sociedade de mercados capitalistas, não escapam aos critérios mercantis de exigências da eficiência e do produtivismo. Nesse sentido, as propostas de reformas na educação brasileira, ao serem definidas por esses critérios, legitima-se uma definição das formas educativas próprias a dominação social vigente. Isto é, torna a educação como um grande filão de negócios, como um mote lucrativo. Uma das consequências disto está intimamente vinculada ao crescente interesse de mercantilização da educação, principalmente impulsionada, patrocinada e desenvolvida por órgãos econômicos mundiais³.

Os destinos da educação, a partir dessa ofensiva neoliberal, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, o sistema educacional brasileiro sofre pressões para construir ou consolidar escolas ditas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações. Obviamente, essas escolas tem um modelo a seguir, ou seja, sua versão empresarial e utilitarista do saber. E, para que esse modelo seja implementado, é preciso precarizar as escolas públicas e defender uma política de *privatização* da educação.

1 Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesc. Coordenador do do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Cultural e Sociedade – GEFOCS. alexanders@unesc.net

2 Graduada em Pedagogia – Unesc. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Cultural e Sociedade – GEFOCS. kcs@unesc.net

3 É ilustrativo como a OMC (Organização Mundial do Comércio) inclui a educação no setor de serviços, o que se definiu nas reuniões do GATS – Acordo Geral de Serviços – (sigla em inglês). Isso significa que a educação não é mais tratada como direito social e sim como um serviço disponível no mercado a ser comprado, negociado. Ver artigo: SIQUEIRA, Angela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: *Rev. Bras. de Edu.* p. 144-185. n. 26, mai/jun/jul/ago. 2004.

Os ditos “reformadores da educação” alegam preocupação quanto ao desempenho e eficiência da educação e propõem modelos que recomendam aos governos a transferência das responsabilidades do Estado, do poder público, para as esferas privadas. Isso tem revelado o caráter privatista das ditas reformas educacionais, que impõe a lógica do mercado ao setor educativo. Desse modo, o discurso entoado de que nas universidades públicas “falta eficiência”, que ao invés de produzir conhecimento “promovem balbúrdia” não tem passado, atualmente, de uma retórica dos atuais agentes públicos, que se colocam como porta-vozes de programas ideológicos de grupos dominantes, em defesa do mercado educacional.

Por isso, a educação brasileira, ironicamente, segue como alvo de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos do capital financeiro. Nessa perspectiva, o cenário brasileiro no âmbito educacional se configura de modo obscurantista, sobretudo, pelos cortes de verbas, se transforma numa arena de conflitos ideológicos em que professores são caracterizados como “doutrinadores ideológicos” e com o interesse de redução drástica da formação humanista (com a possível retirada da filosofia e sociologia como disciplinas da educação básica) que entende o conhecimento hierarquizado por sua utilidade e identificado pelo vocabulário da prática.

Os novos conceitos relacionados aos processos educativos pensados pelos atuais gestores públicos aparecem justamente com muito afinco na tentativa de reestruturação econômica, num contexto de crise do capitalismo mundial e de intenso cerceamento dos direitos sociais. Nesse sentido, ao fazermos análises dessas políticas, bem como dos “discursos vigentes”, é preciso se levar em conta essa agudização da crise global da economia mundial.

Buscamos neste artigo refletir acerca desses aspectos a partir dos pensadores Paulo Freire e Theodor Adorno, mais especificamente sobre a educação e a resistência. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica em que foram feitas aproximações entre os pensamentos dos dois autores no que diz respeito a educação e a análise social das barbáries e contra – barbáries da modernidade. As principais obras estudadas foram Educação e emancipação, de Adorno, e Pedagogia do Oprimido, de Freire.

Foram analisadas as categorias de contexto histórico social, diagnóstico da conjuntura social, críticas ao modelo vigente de educação e aposta à educação em cada autor. Nesse caminho, fizemos aproximações entre os pensadores, apresentando, num primeiro momento, uma breve biografia de cada autor, posteriormente suas críticas e o a educação como resistência, proposta por ambos. Apostamos que os dois autores potencializados podem dar subsídios teóricos e pedagógicos para a resistência contra ignorância e barbárie no contexto brasileiro atual.

OS SENTIDOS DO “EDUCAR” (FORMAR) EM FREIRE E ADORNO

Paulo Freire é um brasileiro que viveu entre 1921 e 1927, com formação em Pedagogia. Ainda nos dias de hoje é reconhecido mundialmente pelo seu trabalho com educação e indignação com a conjuntura social que presenciou – ditadura, etc, e sobre as injustas relações sociais que se estabelecem desde a educação. Foi o brasileiro mais homenageado da história, com pelo menos 35 títulos de Doutor *Honoris Causa* de universidades da Europa e América.

Em sua obra se debruçou principalmente sobre a educação e relação opressores e oprimidos, temas que serão usados na reflexão deste trabalho. É conhecido por sua utopia, sua incansável fé na educação libertadora. Sua famosa frase “devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” (FREIRE, 2000, p. 16) serve de amostra da responsabilidade social que o Pedagogo teve e defendeu em vida.

Em sua obra o autor brasileiro, Freire, traz detalhes de como funcionava a educação vigente - educação tradicional (e, infelizmente ainda funciona) e os efeitos dela na constituição dos seres. Ele a denominou como 'educação bancária', tanto por sua postura de transmissão de conhecimento, em que o professor deposita os conhecimentos nos seus alunos, quanto pela propriedade mercadológica, em que depois que receberem o depósito devolveram o extrato para a sociedade, em forma de trabalho, mão de obra, apenas.

Além disso, esse modelo de educação opera na aceitação de uma subalternidade, da inercia social "Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem." (FREIRE, 2015, p. 80). Repetem aqui e continuam repetindo o modelo de sociedade existente. Recebem pacientemente os conteúdos e recebem também os produtos da indústria cultural – nesse caso a Educação contra a barbárie, de Adorno, nem a Educação libertadora de Paulo Freire acontecem.

Educação libertadora é a educação contrária à educação bancária, com pressupostos progressistas, baseada no diálogo. Além disso, essa educação promete superar a relação opressores e oprimidos. Além das práticas de ensino desta educação, o autor muito reflete sobre a postura do professor, postura que não deve ser autoritária.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-la fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais o educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador (FREIRE, 1987, p. 39)

Fica evidente a preocupação de Freire com a superação de papéis hierárquicos estabelecidos e reforçados desde a educação básica.

Theodor Adorno foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão. Nasceu em 11 de setembro de 1903. De origem judaica, filho de pai comerciante e mãe ex-cantora profissional. A tia materna que morava com eles era pianista, exercendo grande influência na sua formação artística. Se formou em filosofia e foi doutor aos 21 anos. Foi um dos expoentes da Escola de Frankfurt, juntamente com alguns colegas como Walter Benjamin e Herbert Marcuse. Adorno, compôs uma ampla obra, abordando e criticando diversos aspectos da sociedade em que viveu, Alemanha. Viveu no pós-guerra, então uma das coisas que critica e reflete sobre é o Holocausto, considerada por ele o ápice da barbárie. Dentre os diversos conceitos cunhados em suas obras se destacam, para este escrito a Indústria cultural e a educação contra barbárie.

O que Adorno chama de Educação contra a barbárie se refere às reflexões feitas pelo autor no período pós-guerra. Em seu escrito "Educação após Auschwitz", presente no livro Educação e Emancipação o autor declara: "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação." (ADORNO, 1995, p. 119). Além do próprio holocausto, Adorno reflete sobre diversas manifestações de barbárie e sua ligação com a civilização, como o fato de a civilização ter condições de acabar com a fome no mundo porém ao invés de fazer isso, reproduzir a miséria e a barbárie (PUCCI, ZUIN e OLIVEIRA, 2008, p. 45).

Além disso, os termos *bildung* e *Halbbildung* – formação e semifomação, respectivamente – são termos utilizado pelo autor para refletir sobre a educação. *Halbbildung* seria a educação vigente, que educa para atuação dos indivíduos na Indústria cultural: "Com efeito, a danificação do espírito e, portanto, da formação, é a decorência subjetiva do processo de supremacia da indústria cultural na sociedade capitalista contemporânea." (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 80). Nesse sentido o autor reflete sobre os danos causados pela indústria cultural na formação dos indivíduos, que semiformados não percebem que o são, nem tampouco que a indústria opera.

Um ponto da *Halbbildung* é que ela por vezes engana:

E, tal como a ideologia da indústria cultural é exibida, enquanto possibilidade de realização imediata da vida, do livre-arbítrio e, portanto, de todos os desejos de seus consumidores, a semiformação também se apresenta, ideologicamente, como uma formação completa: capaz de proporcionar sínteses conclusivas que identificam o indivíduo semiformado não como tal, mas sim como profundo conhecedor de assuntos que são, na realidade, absolutamente abreviados (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 80)

Nesse sentido, podem existir propostas de educação tão enganosas quanto a própria indústria Cultural.

Adorno, no seu ensaio “*Teoria da Semiformação*” (1996), considera que não apenas a *Bildung* estaria comprometida, mas as diversas dimensões da vida estariam submetidas à totalização capitalista. Desse modo, com as novas formas de dominação, sobretudo, a partir da caracterização do recuo das forças revolucionárias, Adorno insistiu no diagnóstico da condição de sujeição dos indivíduos a uma *Verwaltete Gesellschaft*, isto é, numa sociedade administrada⁴. Assim, a experiência educativa, reflete a formação social existente que está inserida nas contradições e nas possibilidades de se alterar a condição histórica em sua continuidade à luz da formação para a resistência.

O paradoxo da formação cultural (*Bildung*) é o próprio paradoxo da educação. O testemunho das muitas retóricas nos últimos anos nos leva a crer que o diagnóstico de Adorno ainda é pertinente. Mesmo nos deparando com uma série de problemas relacionados à educação, podemos compreender que eles não estão desarticulados com as problemáticas nada circunstanciais do capitalismo avançado.

Portanto, a transformação das condições objetivas é sempre colocada como uma precondição para uma real transformação da subjetividade. De acordo com Maar (1995, p. 19): “A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundante no império do que se encontra formado, na dominação do existente”.

Bildung é chamada a formação ideal para os indivíduos, em contato com as diversas artes, refletindo e criticando, atuando, de fato, na sociedade. “O futuro melhor seria aquele em que a formação cultural poderia ser objetivada, de tal maneira que haveria um auto reconhecimento do espírito, numa miríade de manifestações culturais, a saber, a filosofia, a arte, a ciência, a literatura e a música, entre outros.” (ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 57).

Vale ressaltar que o conceito de Indústria cultural vai além da indústria, do capital, da massificação da cultura, “A indústria cultural não pode ser reduzida exclusivamente ao termo indústria, pois, porta consigo, ideologicamente, a cultura enquanto promessa de afirmação da individualidade.” (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 50). Nesse sentido a indústria opera na subjetividade, por isso engana e escraviza de forma tão eficaz.

Como superação, além de comentar sobre evitar que a barbárie ocorrida na guerra se repita, o autor também comenta sobre a crítica que deve permear a educação “Es onde reside a sobrevivência da formação em tempos de supremacia da danificação do espírito: a realização contínua de sua autocrítica, a ponto de não se desistir de refletir e criticar a forma como a indústria cultural a converteu em semiformação.” (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 83).

⁴ Ver detalhes em: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos de Sociologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978; ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Sobre o conceito de “história natural”, ver cf.: ADORNO, Theodor. *Ideia de História Natural* (1932). In: *Actualidad de la filosofía*. Trad. José Luis Aranteguy Tamayo. Barcelona: Paidós, 1991.

A educação, ao desconsiderar seu conteúdo ético e não vislumbrar como uma práxis transformadora, despreza as intervenções objetivas e materiais. Como contraponto a isso, podemos indicar a experiência formativa a partir da expressividade estética das obras de artes. Nesse processo, destacam-se dois momentos vinculados ao conteúdo formativo: a) o momento materialista da experiência estética: abertura ao empírico da obra de arte, disponibilidade de contato com o objeto, o pensamento recupera a experiência com o concreto sensível; b) o momento histórico: a experiência estética em seu sentido dialético, de “tornar-se experiente” e a reelaboração do passado até o momento presente justamente para tornar acessível uma práxis transformadora.

Em cada um dos dois momentos, a experiência formativa se confrontaria com suas próprias constelações teóricas e práticas da experiência estética. Ela se torna o que é pela relação com o que não é, ou seja, a experiência formativa confronta-se diretamente com o existente, com o já formado e o recusa, resiste. Desse modo, a experiência formativa é, para a realidade efetiva, para a cultura industrializada, uma não adequação, uma não identidade.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica e tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (MAAR apud ADORNO, 1995, p. 27).

Assim, a educação e a formação cultural são justamente aquilo que a condição alienada dos sujeitos tenta diluir de seu potencial de resistência crítica. É por isso que a experiência formativa implica uma transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto da própria formação. A recuperação da experiência formativa corresponde a uma necessidade de sobrevivência e, talvez, seja a única possibilidade para a educação e para a formação cultural no âmbito escolar.

Para Adorno, os fins da educação, no sentido de para onde ela deve conduzir, remete-nos aos conteúdos sociais da *formação cultural* (*Bildung*). Trata-se, portanto, da necessidade de reflexão sobre os processos histórico-culturais, a fim de transcendê-los da condição em que estão colocados. Pois, para ele, a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Isso significa que, mesmo inseridos nos processos de (semi) formação do nosso tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência, possibilitando a capacidade de abertura para o pensamento constelativo e para a problemática da formação humana à luz das relações danificadas.

Adorno parece estar de acordo, em vários de seus escritos, com a exigência da racionalidade ir para além dela mesma (2009; 1995). A busca por uma racionalidade crítica passa pelas tensões e fraturas da própria condição humana no capitalismo contemporâneo. Mas isso não quer dizer, necessariamente, que se tenha que abandonar a própria razão, para dispor de uma condição adequada da vida humana. E sim, tomá-la em suas circunstâncias constelativas. Isso consiste num aprofundamento do tema, de modo a exprimir a atualidade e o potencial do pensamento constelativo do filósofo para reflexão dos problemas educacionais e a formação cultural na sociedade contemporânea.

Um a das apostas de Freire é o diálogo, uma relação horizontal entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para ele, além de propiciar uma relação mais agradável e própria para a apropriação de conhecimento, o diálogo exerce uma função de modificar os papéis já estabelecidos - de professor educador e aluno aprendente -, pois “É através deste [diálogo] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educandoeducador.” (Freire, 2015, p. 95). Desse modo, ambos aprendem e ambos ensinam.

Nesse sentido, Freire (1979) comenta que, como seres inacabados e diversos no mundo, não existe saber maior ou saber menor mas sim relativizações de saberes, e “é preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles saibam com humildade” (Idem, 1979, p. 29). É possível perceber que a modéstia e respeito aos educandos e seus saberes está presente em toda sua obra.

Essa humildade em Freire permeia sua obra. Na *Pedagogia da Autonomia* o autor disserta sobre o pensar certo e ensinar certo, que para ele é, justamente, ter a noção de que nem sempre vai estar pensando certo e ensinando certo, mas ter consciência de que podemos errar. Além disso, o autor assevera que o pensar certo é inconciliável com a arrogância de quem se acha cheio de razão. O pensar certo envolve auto-crítica, rigorosidade ética, respeito. Além disso, na leitura do autor é possível perceber que o pensar certo para os professores é quase sinônimo de ensinar certo:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, p. 31, 2011).

Desse modo, o pensar certo é mais do que pensar, é pré-requisito para agir e saber fazer uma mediação entre conteúdos científicos e os saberes prévios dos educandos.

A criatividade é um ponto chave na obra de Freire (1979), pois para ele, por sermos seres inacabados temos o ímpeto criador. Nesse sentido, quanto mais a educação estimular o ímpeto oncológico de criar dos homens, mais autêntica ela será. Do contrário, o que acontece é a domesticação e com isso uma negação da educação e do desenvolvimento ontológico do ser.

Outro ponto importante na educação freiriana é o amor e a esperança (FREIRE, 1979). Esse amor envolve, além do respeito aos saberes dos educandos e à postura respeitosa e comunicativa em aula, o amor pela educação. Esse amor não é a visão mágica de educação como vocação ou dever, como ele critica em “Professora sim, tia não”, é um amor comprometido e esperançoso com a mudança social. A esperança em Freire se liga a esperança do educador na educação e também ao desenvolvimento de uma esperança nos educandos, aliada à crítica, de que a sociedade pode mudar.

A consciência de que a realidade social pode mudar é uma das características da consciência crítica descrita por Freire, qual a sua formação é o objetivo da educação. Inclui-se “Anseio da profundidade na análise de problemas [...], Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos [...], É indagadora, investiga [...], ama o diálogo e nutre-se dele” (FREIRE, 1979, p. 40).

Além da crítica, existem outros estágios de consciência, qual o primeiro é a intransitividade, que gera uma explicação mágica para os fenômenos. Segundo Freire (1979, p. 39):

Se uma comunidade sofre uma mudança, econômica por exemplo a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua. Em grande parte é mágica. Este passo é automático mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz este processo educativo só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado.

O fato de que a educação é o principal meio de conscientização crítica das massas já é visto em toda sua obra, por meio de uma educação libertadora. Mas é importante nos atentarmos às mudanças de paradigma social, qual Freire já sabia que geram instabilidade das consciências. Momentos de grandes mudanças econômicas podem (e geralmente são) ser geradoras de retrocessos para o povo e este não sabe lidar. A tendência é arrumar explicações e soluções mágicas (como o próprio mito). Sem uma educação voltada para a crítica, o povo massificado continua com essa consciência mágica.

Não estamos vivendo na atualidade brasileira mudanças econômicas que geram retrocessos para o povo ao mesmo tempo que estimulam uma consciência mágica, além de tentar de várias formas impedir o avanço da educação que vise a crítica? Como resistiremos à propagação de uma racionalidade técnica voltada para o lucro e bem de poucos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma educação libertadora, educação crítica e reflexiva precisa ser estendida a todas as pessoas. Essa ideia de educação expõe a necessidade de decifrar as condições e os determinantes históricos que causam o modo ao qual os indivíduos estão submetidos. Por isso, o empenho freiriano e adorniano estavam voltados, sobretudo, para a difusão de uma educação política, isto é, de uma formação conscientizadora das contradições sociais que destaque os limites da própria sociedade marcada pela racionalidade técnica.

Para Freire os fins da educação, no sentido de para onde ela deve conduzir, remete-nos aos conteúdos sociais e político do conhecimento. Trata-se, portanto, da necessidade de reflexão sobre os processos histórico-culturais, a fim de transcendê-los da condição em que estão colocados. Pois, para ele, a “educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2011, p. 96). Isso significa que, mesmo inseridos nos processos históricos de dominação capitalistas do nosso tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência, possibilitando a capacidade de abertura para o pensamento freiriano para a problemática da formação humana à luz das relações de dominação em forma de resistência.

Freire parece estar de acordo, em vários de seus escritos, com a exigência da racionalidade ir para além dela mesma (2015; 2011). A busca por uma educação libertadora passa pelas tensões e fraturas da própria condição humana no capitalismo contemporâneo. Isso não quer dizer, necessariamente, que se tenha que aplicar literalmente as ideias de Freire, para dispor de uma condição adequada da educação. Mas, se faz necessário articular algumas formas de resistência crítica da educação, colocando em evidência a crítica dialética e a poder do pensamento educativo libertador.

Adorno, ao explicitar o papel político da educação, aponta com toda força para uma “educação para a contradição e resistência”. A educação, enquanto processo formativo, tem a empreitada de “fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144); sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa que promovem o conformismo e a submissão servil do conhecimento. Tal degeneração é produto de sua carência reflexiva, pois, no entender adorniano, educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido que se dá na relação pedagógica, principalmente pelo indescritível empobrecimento do pensar, da linguagem e expressão humana.

A formação não se resolve numa fórmula qualquer, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo, uma vez que não há como desvencilhar-se da consciência verdadeira e do peso da experiência com uso de “receituários pedagógicos” organizados por uma inflexão decisiva da educação. O que é preciso entender é que a formação implica um sentido tríplice entre o ético, estético e político. A educação

é a relação com o outro, se não for, cairá no solipsismo, pelo qual problemas são resolvidos antes mesmo de surgirem. Respostas são dadas a perguntas que não mais são feitas. E perguntas ficam sem respostas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova; Rev. Téc. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p. Disponível em: <file:///C:/Users/bib/Downloads/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 63 p. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1s0BsT5t3I-Z4Rth7yCRkONJgkvzgSkP6/view>>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 59ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.
- PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. Soares; OLIVEIRA, Newton Ramos de. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. v. 1. 189 p.
- VILELA, Rita A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. In: *Educação em Revista*, n.45, Belo Horizonte, jun./2007.
- ZAMORA, José A. *Th. W. Adorno: pensar contra barbárie*. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2008.
- ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. *10 lições sobre Adorno*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. 120 p.

CRÍTICA DA BARBÁRIE E A POSSIBILIDADE DE UMA ÉTICA A PARTIR DA FENOMENOLOGIA DA VIDA

Érica da Silva Martins¹

INTRODUÇÃO:

O ser humano desde os primórdios da história está em constante avanço e transformação em seus mais diversos modos de manifestação na cultura, sejam estes, para o progresso ou para o declínio da sociedade. Fato é, que para o filósofo francês Michel Henry² em meio a todas essas rupturas e modificações da sociedade e do homem no mundo e na história, a vida em definições de sua radicalidade encontra-se na sociedade contemporânea em um período de um esquecimento devastador para o ser em sua subjetividade. Cabe assim, voltar-se para a realidade do ser e interrogar como o homem está tratando da vida³, isto é, de sua vida e da vida do outro enquanto constituição originária do ser.

M. Henry nomeia esse esquecimento da cultura, da subjetividade, como uma nova cultura: a cultura da Barbárie⁴, isto é, a dissolução da valorização da vida e por isso do homem. Henry, apesar de em momento algum rejeitar ou negar a ciência moderna, atribuiu-lhe o preço pago pela ruína da cultura da vida na contemporaneidade. O processo marcado de revoluções científicas teve seu aceleração a partir do século XVII, sobretudo, por Galileu Galilei (1564-1642)⁵, inaugurando o período da Modernidade na História. Para Galilei, o universo estava disposto de modo que tudo poderia ser mensurado matematicamente como meio de obtenção da verdade.

1 Mestranda do PPG- Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria-RS. Bolsista CNPQ. ericasilva_martins@hotmail.com.br

2 Cf. WONDRACEK (2008). Michel Henry nasceu em 1922 em Haiphong (Vietnam), doutorou-se na Universidade de Lille, atuou na resistência durante a Segunda Guerra. Entre 1960-1987 foi professor titular da Cadeira de Filosofia da Universidade de Paul Valéry em Montpellier. Professor convidado da École Normale Supérieure e da Sorbonne em Paris, da Universidade Católica de Louvain, da Universidade de Washington (Seattle) e da Universidade de Tokyo. Faleceu no ano de 2002.

3 A vida é sentida e experienciada imediatamente, coincidindo consigo em cada ponto de seu ser, totalmente imersa em si e, esgotando-se nesse sentimento de si, ela se cumpre como *páthos*. A “maneira” pela qual o Interior revela-se a si mesmo, a vida se vive a si mesma, a impressão se impressiona imediatamente a si mesma, o sentimento se afeta a si mesmo – precedendo todo olhar e independentemente dele -, é a Afetividade (HENRY, 2012, p. 15).

4 O termo “barbárie” aparece quando se tem medo da ordem do mundo em que vivemos, seja ela cultural, política, moral ou religiosa. A rigor, sempre existem razões para termos medo. Mas o uso do termo por autores contemporâneos é de certa forma mais técnico: ele significa o fim de uma cultura, aquela do Ocidente e suas formas de determinação dos valores, portanto sua moral e suas formas de determinação da verdade – portanto, sua epistemologia [...]. Muitos põe a culpa da morte dessa cultura no capitalismo, outros no ateísmo, outros na ciência moderna – Michel Henry pode ser elencado nesse último grupo, ainda que não signifique de modo algum uma recusa “reacionária” da ciência moderna (PONDÉ, 2012, p. 08).

5 Ora, segundo essa ciência galileana da natureza que revolucionaria o modo de pensar do homem europeu e faria dele o que é, permanece possível exibir, além da relatividade de suas aparências subjetivas, um ser verdadeiro do mundo, um mundo em si. E isso na medida em que, no conhecimento deste mundo, faz-se justamente abstração das qualidades sensíveis e, de maneira geral, de tudo o que é tributário da subjetividade para só reter, como verdadeiramente, as formas abstratas do universo espaço-temporal. Essas formas se prestam, então, a uma determinação geométrica que é a mesma para todo espírito. Assim, se propõe, em lugar das impressões individuais e das opiniões variáveis que elas suscitam, um conhecimento unívoco do mundo, do que é verdadeiramente (HENRY, 2012, p. 28).

Conforme Pondé (2012), o modo de fazer ciência proposto por Galileu Galilei produzia a separação entre o que envolve a subjetividade do ser e o conhecimento do mundo obtido pela ciência. Logo, pela valorização demasiada do saber científico e a exclusão da relação de subjetividade, a vida e o que constitui passam a ser objetivados pelo pensamento técnico-científico. No tocante à questão, sobre novidade do mundo moderno e seu empreendimento, Michel Henry discorre:

[..] a modernidade resulta de uma decisão intelectual formulada com clareza, cujo conteúdo é perfeitamente inteligível. É a decisão de compreender, à luz do conhecimento geométrico-matemático, um universo doravante reduzido a um conjunto objetivo de fenômenos materiais e, mais do que isso, a decisão de construir e organizar o mundo baseando-se de maneira exclusiva sobre esse novo saber e sobre os processos inertes que permitem dominá-lo (2012, p. 14, grifo nosso).

A ciência nos domínios desse período da modernidade procura estabelecer-se de forma insuperável enquanto um saber, ou seja, como sendo a única verdade concebível. Desse modo, seria então a única segurança para o conhecimento que passa a tornar-se objetivo e rigoroso com o intuito de marcar uma exatidão pelo saber da ciência, modificando gradativamente o modo de apresentar a realidade do mundo e as relações humanas conhecidas até então. Esse momento de transição era proveniente de uma época em que a sociedade sofria com uma grande ruptura na transição da Idade Média para a Idade Moderna, sobretudo, a principal expectativa para essa nova realidade é que a ciência traria respostas para as grandes questões postas à humanidade em seus mais variados conflitos e tensões.

Foi assegurada então, à redução galileana como um conhecimento científico-matemático a verdade do mundo, portanto, até mesmo o homem passa a ser medido por meio desta. De acordo com Henry (2015), esse processo retiraria da vida sua verdade primeira e tudo o que lhe caracteriza em seu auto engendramento do qual provem a subjetividade de cada vivente. Tal que, reduziria o homem como sendo simplesmente parte de um conjunto de partículas que compõe o mundo material, sendo assim fica posto então que:

Galileu contestou a realidade das qualidades sensíveis do universo para lhes opor, como constitutivos da realidade deste, objetos materiais extensos dotados de figuras[...] um composto de partículas[...] é uma parte do universo material e explica-se inteiramente a partir deste último. Para reduzir o homem a uma parte do universo material submetida, como este último, ao enfoque físico-matemático da ciência galileana moderna, é preciso ter reduzido antecedentemente toda forma de conhecimento a tal enfoque[...] (p. 361-362).

Diante do postulado, essa redução seria a do saber da vida no caso aqui, objetivado pelo universo material. A vida estaria pela ciência como que destituída de suas qualidades afetivas da subjetividade que não se encaixam dentro dos saberes das ciências, visto que o homem seria somente quantificado biologicamente. Reside aí, a grande crítica henryana à objetivação da vida e o que ela constitui, “na experiência de si da Vida fenomenológica absoluta e na sua autodoação patética, e somente nela” (HENRY, 2015, p. 363). Desse modo, frente ao que foi exposto inicialmente cabe agora investigar como Michel Henry concebe esse saber da vida na constituição do ser subjetivo, logo, do homem como possibilidade de se falar de uma ética do cuidado da vida e sua valorização, de maneira diferente do saber que confere a ciência do mundo material como a verdade indubitável⁶.

⁶ [...] “a essência”, entendendo por isso a interioridade ou mesmidade subjetividade originária e transcendental que se furta permanentemente ao horizonte marcado pelo aparecer dos elementos mundanos “objetivos” (CARDO, 2016, p. 158).

A VIDA FENOMENOLÓGICA EM MICHEL HENRY E O PROBLEMA DA CULTURA DA BARBÁRIE NA MODERNIDADE

A Fenomenologia da Vida concebida pelo pensamento do filósofo contemporâneo Michel Henry rompe com a tradição fenomenológica do século XX ao interrogar sobre o puro aparecer⁷. Isto é, a vida em sua efetuação e sua doação primeira como o princípio de tudo o que ela constitui e revela afetivamente⁸. Seu intuito é a busca por uma filosofia radical com o objetivo de chegar às raízes do aparecer do fenômeno. Assim, Henry dispõe o aparecer da vida como esse puro aparecer, algo que se dá então anteriormente ao aparecer do mundo e que não poder ser determinado por uma descrição teórica como se faria com uma vida atribuída pela ciência enquanto biológica, pois essa não teria a capacidade de por si mesma se mostrar. Só existe a possibilidade de se alcançar essa vida imanente no instante em que é provada, e vivida em sua realidade primordial, pois a vida permanece envolta em si e nela não há a possibilidade de um distanciamento, ela é disposta em sua invisibilidade.

Destarte, é a vida que se dá em afetividade como uma auto afecção, é ela uma doação primeira que se engendra e manifesta antes que possa ser determinada pela consciência, consoante a Furtado (2008, p. 237) “uma revelação imanente sendo necessariamente presença de si não poderia ser senão invisível”, de maneira que essa manifestação originária da vida em afetividade é o local onde efetivamente se dá a experiência do ser em si a partir da vida que ele é. Portanto, o que Henry quer averiguar em sua proposição sobre essa vida originária enquanto tal, é seu modo de doação e revelação que vem a constituir o ser subjetivo em suas propriedades sensíveis mais íntimas, enquanto uma vida que é e se dá afetivamente como um *páthos*⁹.

Ao promover a Fenomenologia da Vida, Henry vai abordar sobre essa mesma vida que foi esquecida e objetivada com o passar do tempo, principalmente quando é apoiada unicamente no conhecimento fornecido pela ciência como verdade absoluta. Através da fenomenologia henryana, a vida é então um saber primeiro e de si mesma, um saber de onde todos os outros saberes são constituídos e provenientes. É a vida ela mesma que se

7 A manifestação tem sido interpretada por Heidegger, no movimento mais profundo do pensamento Ocidental, que tem sua fonte na Grécia, como imagem, como o lugar puro no qual e pela manifestação previa do qual se manifesta tudo o que se manifesta. Porém a imagem só é possível a partir da realidade. A realidade da imagem é a não-imagem, é a afetividade. *A imagem é afetiva[...]* A afetividade da imagem é sua possibilidade interna, é a possibilidade do ser mesmo e sua essência (HENRY, 2015, p. 464). Aqui se tem contato com o mais original e profundo, com o mais extraordinário da ontologia nova de Henry (Nota do Tradutor). A própria manifestação que se manifesta. Henry coloca, então a problemática em clarear a estrutura do auto-afetar a si mesmo. A manifestação da essência da manifestação que resulta na efetivação da essência ela mesma. “L’auto-affection détermine l’essence de la manifestation comme ce qui la rend possible” (HENRY, 2003, p. 291) [...] Assim, Henry identifica que a capacidade de afetar a própria essência é idêntica à recebida, a essência mesma que se manifesta afeta a si mesma (PRASERES, 2015, p. 85).

8 A última realidade fenomenológica da afetividade é a experiência subjetiva que implica o “sentir-se a si mesmo”. A subjetividade se define em função da experiência que faz de si mesmo o ego no estar afetado pelo sentimento e não por algo diferente[...]. A afetividade vai mais além de receber de maneira sensível a impressão de um objeto e é diretamente o poder de “sentir-se a si mesmo”. É o sentimento de si o que constitui e define a afetividade[...]. Enquanto que o conteúdo da experiência sensível é identificável e definível, já que pertencem ao mundo empírico, o da afetividade é completamente desconhecido e indefinível. O “sentimento de si” não pode ser percebido empiricamente (RODRÍGUEZ, 2012, p.122-123, grifo nosso, tradução nossa). O conceito de afetividade é perfeito porque o seu conteúdo se doa imediatamente como um conteúdo concreto. A experiência que ele representa é perfeita por que ele é efetivo de parte a parte, constitutivo de uma realidade plena. Na pura interioridade sem distancia onde ela se produz, o sentimento de si, o “se sentir a si mesmo” que constitui a afetividade, não pode conter alguma falta, é desprovida de qualquer necessidade. A experiência constitutiva da afetividade reduz toda distancia ontológica, porque a sua realidade é apenas real para si mesmo. Da mesma forma que seu conceito e como objeto deste, ela tende a reduzir todo espaço ideal, toda distancia lógica (ZIRIÓN, 2013, p. 261).

9 Como um *páthos* originário na relação do ser consigo mesmo na vida em sofrer e fruir de si, na experiência que o ser vem a experimentar a si mesmo como um *páthos*, como o padecer de si a si, uma vida *pathética* que não toma distância de si ao efetuar-se em sua interioridade como invisível. “A expressão *pathética* provem do termo *páthos* “é paixão, perturbação, a dor, a doença, enfim tudo o que nos afeta ou o que suportamos” (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 442, grifos do autor; apud PRASERES, 2015, p. 16.) (Grego: *Pathos*) A: Sentido primitivo, (uma das dez categorias de Aristóteles). “Tudo o que se faz ou que acontece de novo é geralmente chamado pelos filósofos *paixão* do ponto de vista do sujeito ao qual acontece, e *ação* do ponto de vista daquele que faz com que aconteça; de modo que ainda que o *agente* e o *paciente* sejam muitas vezes bastante diferentes, a ação e a paixão não deixam de ser sempre uma coisa que tem dois nomes, em virtude dos dois sujeitos diversos aos quais podemos relaciona-las (DESCARTES, *As paixões da alma*, I, art. 1) Especificamente, as “paixões” (por abreviação de “paixões da alma” são, no século XVII, todos os fenômenos passivos da alma, quer dizer, para os cartesianos, as modificações que nela são causadas pelo curso dos espíritos animais e os movimentos que daí resultam. “A paixão é um movimento da alma que tocada, pelo prazer ou pela dor sentida ou imaginada num objeto, o procura o dele se afasta. Se tenho fome, busco com paixão o alimento necessário; se queimado pelo fogo, tenho uma forte paixão de dele me afastar (BOSSUET, *Conh. de Deus e de si próprio*, I, 6). Lat. *Passio*. Suportado, sofrer (eu suportei, sofri); ação de suportar, de sofrer, sofrimento. Corresp. ao Gr. *Pathos* (N. compaixão e simpatia) (FOLQUIÉ, 1969).

engendra afetivamente, não pode ser pensada e nem mensurada por meio de concepções que sejam exteriores e diferentes do poder que ela lhe confere em si. É portanto, a vi que se conhece em si e a si revela em sua imanência radical, tal que sobre a questão pontua Garrido-Maturano:

Seu modo de manifestação é radicalmente diferente do aparecer dos entes no mundo, porque nela impera a identidade absoluta entre a manifestação e o que se manifesta; e porque tal manifestação se cumpre em uma absoluta imanência. A vida não revela outra coisa que si mesma, como faz o mundo que revela o ser do ente que nele se manifesta, mas se revela a si mesma na auto-experiência afetiva de si que tem cada vivente[...]. Nela a essência da manifestação e a manifestação da essência são uma e a mesma coisa (2012, p. 190-191, tradução nossa).

Para Michel Henry o grande equívoco cometido pela ciência seria então, sobretudo, o que se dá a partir de Galileu Galilei na modernidade, que ocorre justamente por não conceber a verdade primeira da vida. Ao voltar-se para o conhecimento científico-matemático como realidade unívoca do mundo material, foi desconsiderada a manifestação primeira e constitutiva da vida para tudo o que há. Pela abstração da sensibilidade, a própria vida acabou sendo abstraída e dessa forma destituída de sua realidade primordial. Pois a vida em sua revelação nada tem a ver com as determinações materiais mundanas.

Ora, o saber da vida (expressão que nos aparece desde já como tautológica) não é apenas a condição externa do saber científico, no sentido de que o cientista deve saber virar as páginas de seu livro, é também sua condição interna. O saber científico, como se disse, não passa de uma modalidade do saber da consciência, isto é, da relação com o objeto. Porém, está só é possível sobre o fundo da vida nela mesma. A relação com o objeto é a visão do objeto, quer se trate da visão sensível do objeto sensível, quer da visão intelectual de um objeto inteligível, tal como número, relação abstrata, todo tipo de idealidade etc. Ora, o saber contido na visão do objeto não se esgota em absoluto no saber do objeto. Ele implica o saber da própria visão, a qual não é mais consciência, a relação intencional com o objeto, mas a vida (HENRY, 2012, p. 36).

Visto que, nessa interioridade radical da vida o sentimento de si pela auto afecção da vida como constituição dessa ipseidade que compõe o ser subjetivo se dá pela afetividade. Essa por sua vez lhe advém em tonalidades afetivas de um sofrer e fruir de si que possibilitam o ser provar-se a si mesmo primeiramente na vida. Ao ser banalizado esse encontro da vida em si o ser subjetivo é privado de sua mais íntima e real experiência, logo, os indivíduos tornam-se simplesmente parte de uma constituição mundana material provenientes da ciência que se apresenta em sua objetividade pautada pela técnica.

Haja vista, as tonalidades afetivas como a dor, o sofrimento ou uma alegria, por exemplo, encontram seu sentido na afetividade da vida por um provar-se a si mesmo em um constante movimento de sofrer e fruir de si originariamente em seu interior no instante em que a vida a si se envolve. Nesse dinâmica constante da afetividade, essa vida patética experimenta um suportar-se insuperável no qual vem a padecer de si. Todavia, nesse encontro que a vida a si promove ao ser determinada no mundo, toda a sua essência fica obscurecida e o próprio ser esquece de sua condição de um ser subjetivo, conforme Henry (2012, p. 70) é como um “[...] ignorar a vida, sua sensibilidade, seu *páthos*, sua essência[...] na objetividade, a ciência se situa em uma solidão quase inconcebível. Essa solidão da ciência é a técnica”. Seria isso então o distanciamento da vida e da ciência pela técnica que lhe foi atribuída como método de investigação da qual o fundamento é o empirismo e objetivismo mundano. No entanto Michel Henry ainda adverte sobre a vida e sua condição imanente contrária à controvérsia do reducionismo da ciência:

A vida não é nada mais que a passividade desta vinda em si e o tempo é o movimento que não tem fim nesta vinda a si mesma da vida. O que vem não vem a partir do porvir. O que vem é a vinda da vida em si mesma, tal como a vida experiencia ao experienciar-se a si mesma, de tal modo que, experienciando-se a si mesma, mergulhando através da transparência de sua afetividade, a vida mergulha na potência que a instala e não cessa de instalá-la. As reflexões que eu acabo de desenvolver não carecem de parecer bem metafísicas e a este título fora de moda, alheias, em todo caso, ao mundo que vemos ao redor de nós, que a ciência tematiza e cuja objetividade parece constituir e garantir a realidade. Uma filosofia da vida não é suspeita, por outro lado, para esta ciência, não vira as costas ao esforço do racionalismo próprio a nossa cultura? Pode-se recusar esta cultura com tanta leviandade? Mas o que adviria se mostrássemos que a própria razão tem seu fundamento na vida? [...] O grande mal-estar que percorre o mundo não será dissipado por um progresso do saber científico, mas pela vinda de novas formas da vida (2011, 212-213).

A partir disso M. Henry não quer realizar uma crítica vazia e extremista ao saber científico, pois esse proporciona inúmeras contribuições ao homem e seu desenvolvimento. O seu real anseio é unicamente tratar da vida como um saber primeiro que funda a própria ciência e seu conhecimento. Portanto, seu alerta é justamente para as consequências de um conhecimento que se desenvolveu, contudo, nesse processo acabou desviando e afastando-se dessa vida e por consequência disso provocando a ruína iminente de sua cultura, que seria essa a auto geração da subjetividade própria da vida¹⁰ do ser vivente. Substituído por uma cultura da barbárie que retira as qualidades mais próprias do homem, a vida perece enquanto a técnica se sobrepõe e torna a vida um mero objeto a ser determinado. Dessa maneira, sobre a importância de se abordar a cultura da vida em sua singularidade, problematizando-a e fazendo a diferenciando-a do saber da ciência e da consciência Henry afirma que:

O problema da cultura – como aquele correlato da barbárie – só se torna filosoficamente inteligível se for deliberadamente referido a *uma dimensão de ser na qual não intervenham mais nem o saber da consciência, nem o da ciência*, que é uma forma elaborada daquele se for relacionado com a vida e somente com ela. Tal é a primeira implicação da afirmação segundo a qual a cultura é a cultura da vida. Ela não significa apenas que a cultura é a autotransformação da vida. Essa autotransformação, com efeito, não poderia ser cega, ela deve, à medida que visa a um crescimento, apoiar-se sobre um saber: *é, portanto, sobre um saber outro que o da ciência e da consciência que repousa a cultura*. Esse saber é justamente o da vida, a qual, assim como demos a entender, constitui por essência esse saber, sendo o próprio fato de experimentar a si mesmo em cada ponto de seu ser, e desse modo essa auto revelação com a qual começa e termina a vida (2012, p.33).

A ÉTICA COMO POSSIBILIDADE DO CUIDADO DA VIDA EM MEIO A CULTURA DA BARBÁRIE

Sobre a cultura da barbárie apresentada nessa pesquisa Wondracek (2010, p. 42) pontua que Henry aborda a “destruição cultural pela ideologia cientificista e mostra seus efeitos na distorção das formas de vida e de trabalho com efeitos na estética, na economia, lazer, educação e na ética – em suma, em toda a práxis humana”, por conta disso, o filósofo francês parte para uma filosofia da vida com vistas a coibir esse afastamento cultural da vida em essência. Dispondo o ser subjetivo de modo de que sua realidade primeira não se dissolva na objetividade dos experimentos e mostrações puramente mundanas. Pois quanto a isso Henry vai afirmar sobre os indivíduos enquanto doados nessa vida afetiva, “eles não têm nada a ver com os conjuntos de moléculas, cuja degradação se pode observar no fim de um processo objetivo. Porque são modos de vida absoluta e trazem em si sua essência, a essência do autocrescimento[.]” (2012, p. 47).

10 Esse modo de fazer ciência se caracterizou pela separação entre Subjetividade e seus produtos culturais (que retroalimentam o *conatus* da Subjetividade quando não há barbárie) na medida em que o método científico de Galileu pregava a exclusão da relação entre Subjetividade (ou aquilo que interessa aos sujeitos humanos na sua atividade de conhecimento em busca de sentido na vida) e o mundo conhecido pela ciência. O mundo para Galileu é vazio de sentido matemático, técnico e objetivo, por isso, para Henry, morto ao impulso do conhecer humano que quer se afirmar buscando e realizando significado. O resultado disso é uma forma de alienação que cadaveriza a cultura no seu movimento natural de alimentar a Vida (PONDÉ, 2012, p. 10).

Esse processo de autocrescimento apontado se dá pela autogeração da vida em si que constitui a ipseidade de cada ser vivente. É a vida que se doa afetivamente e compõe o ser de modo que o sentimento de si não pode ser reduzido objetivamente no mundo material como meras abstrações da realidade. É conforme Martins (2002, p. 139) irá afirma que “a fenomenalização de da vida como ipseidade constitutiva do eu é, então, o fenômeno mais originário da verdade de si do eu. É na ipseidade da vida que o eu é verdadeiro”, distanciando-se dessa forma de toda e qualquer exterioridade que possa afastar da vida que o compõe e o apresenta singularmente.

Michel Henry como está proposto buscou então conceber seu pensamento fenomenológico ao interrogar a vida patética como a essência e a constituição primordial de cada vivente como um si que é um eu doado nessa vida imanente. Ao realizar tal proposição rompe primeiramente como o pensamento da ciência moderna, bem como, com a tradição fenomenológica a respeito do aparecer. Conforme o exposto, de acordo com Rosa as críticas de Henry serão dispostas nos seguintes pontos:

O primeiro é uma crítica cerrada ao cientificismo moderno que, não fora a Fenomenologia, teria acabado por obliterar completamente a subjetividade humana e seus poderes constituintes. O segundo consistirá em radicalizar ao limite o projeto fenomenológico do próprio Husserl, até por fim o inverter por dentro (2006, p. 05).

Assim a grande questão ética de Henry a despeito dos resultados de uma sociedade submetida à cultura da barbárie, é promover pelo pensar filosófico um resgate dessa vida enquanto sua primeira realidade que constitui o ser subjetivo, como o que promove a experiência mais original do ser em si pelo provar-se a si mesmo enquanto um ser afetivo. Para Michel Henry o que deve ser posto em primeiro plano é a vida em suas determinações efetivas que fazem o indivíduo real e vivo. A humanidade em sua busca incessante pelo progresso, e desenvolvimento que, sobretudo, promovem o capital econômico, entregam sua essência a cargo dos preceitos mundanos de modo que Henry(2014, p. 34) ao citar Francois Jacob afirma que “hoje nos laboratórios já não se interroga a vida”¹¹. A ciência como detentora da confiança sobre o desenvolvimento se não for repensada eticamente levará o homem ao ápice da técnica tornado como que um ser “robotizado”, destituído assim do reconhecimento de sua vida afetiva, visto que esses sinais já podem ser apontados na crise contemporânea da sociedade atual. No tocante a questão Henry afirma que o resultado de tamanha barbárie será:

Os homens rebaixados, humilhados, desprezados e desprezando-se a si mesmos; adestrados desde a escola para se desprezar, para se considerar nada – partículas e moléculas; admirando tudo o que é menos que eles; execrando tudo o que é mais que eles [...] Os homens substituídos por abstrações, por entidades econômicas, por lucros e dinheiro. Homens tratados matematicamente, informaticamente, estatisticamente [...] Os homens desviados da verdade da vida, lançando-se a todos os engodos e prodígios em que esta vida é negada, escarncida, imitada, simulada – ausente (2015, p. 382)

CONCLUSÃO

Seria então necessário haver uma valorização ética da vida como o que constitui o que a própria subjetividade é em sua totalidade. Tal que é a vida que retém o poder em si para sua efetivação enquanto afetiva, pois “é conforme ao processo da própria essência da vida, o seu processo ontológico, que apenas somos e fazemos o que a vida é e faz[...] A doação feita pela vida ao ego, dos seus poderes é tal que lhe é impossível separar-se de dela assim como de si”(DEVARIEUX, 2014, p. 94). Na afetividade o ser doado toma a si mesmo e faz a experiência de si, provando-se incessantemente¹². É então nessa condição radical que o ser está preso ao problema da afetividade

11 (HENRY, Michel, 2014, p.34 apud JACOB, F, 1970, p. 320).

12 Nossa carne é ‘esta matéria *impressionante padecente e fruente* na qual se auto-impressiona a si mesa’. É ela que experiencia em si,

na constituição da vida, e por isso está impossibilitado de afastar-se dessa realidade imanente, pois ao ser objetivado e tomar distância de si, automaticamente estaria tomando distância dessa vida que o constitui, dele mesmo.

[..] a vida tanto no vivente como em si mesmo se define como a automanifestação absoluta e originária, silenciosa e coerente com a impotência dos viventes para escapar de seu abraço patético. Em suma, o que define a vida é seu caráter patético e inextático. Por seu caráter patético, toda vida é afetiva. De outra maneira, a afetividade é a essência da vida, e a essência da vida se revela radicalmente heterogênea a qualquer outra classe de manifestação que não seja sua própria revelação, sua autorevelação como matéria radicalmente passiva com respeito a seu próprio ser, isto é, como carne invisível (MRTÍNEZ, 2017, p. 33).

À vista disso, pode-se averiguar a situação da sociedade contemporânea e sua crise frente aos problemas da vida em decorrência desse afastamento, em que o próprio homem é posto como valendo menos do que fenômenos puramente mundanos. O desenvolvimento, técnico-científico garante seu lugar, ao lado das tecnologias e do capital, enquanto que a vida cada vez mais perde o espaço enquanto a essência que a tudo precede no mundo. Isto é, a vida e seus valores se perdem, o respeito pelo ser humano em sua subjetividade é esquecido, por fim, o que é primordial na existência humana é deixado de lado. Diante do postulado, cabe então repensar esses valores atribuídos à vida, eticamente repensar a vida a partir dela mesma de acordo com o exposto por Grzibowski:

A ética deverá ser lida a partir dessa subjetividade proposta por Henry, ou seja, a ética se constitui a partir da própria vida e não de normas estranhas. Isso porque a vida não precisa de normas, nem de regras para orientá-la. Precisa apenas ser vivida, cuidada e respeitada por si mesma, por cada indivíduo, cada um vivendo a sua subjetividade. Ao cuidar da vida, o indivíduo cuidará da vida do outro e assim sucessivamente (2016, p. 191).

REFERÊNCIAS

- CARDO, Jaime Llorente. *De Dos Imposibles Olvidos: Ontología Fenomenologica e Inmanencia Subjetiva em “La esencia de la manifestation” de Michel Henry*. IES Campo de Calatrava (Ciudad Real): Thémata. Revista de Filosofia, n. 55, enero-junio (2017), pp. 157-176.
- DEVARIEUX, Anne. *Força e afetividade: em que o sentimento de esforço não é um sentimento como os outros?*. Trad. Florinda Martins. In: ANTÚNEZ, Andrés Eduardo Aguirre; MARTINS, Florinda; FERREIRA, Maristela Vendramel (Orgs.). *Fenomenologia da vida de Michel Henry: interlocução entre filosofia e psicologia*. São Paulo: Escuta, 2014.
- FOULUIÉ, Paul; SAINT-JEAN, Raymond. *Dictionnaire de la langue philosophique*. 2º ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- FURTADO, Luiz José. *A filosofia de Michel Henry: uma crítica fenomenológica da fenomenologia*. Dissertatio, p. 231-249, inverno/verão de 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2106/1/ARTIGO_FilosofiaMichelHenry.pdf>.
- GARRIDO-MATURANO, Ángel. *¿Fenomenología o gnosis? El límite fenomenológico del acceso a la relación religiosa en la filosofía del cristianismo de M. Henry*. LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica. Argentina. Vol. 45, p. 189-209, 2012.
- GRZIBOWSKI, Silvestre. *Fenomenologia da Subjetividade: vida, corpo e o cuidado ético em Michel Henry*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016. p. 179-192.
- HENRY, Michel. *A barbárie*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações Editora, 2012.

⁵sem diferir de si, de modo que esta experiência é uma prova de si e não de outra coisa, uma auto-revelação em sentido radical', imane, excluindo qualquer heteroafecção (WONDRACEK, 2010, p. 117).

- HENRY, Michel. *Eu sou a verdade: Por uma filosofia do cristianismo*. Trad. Carlos Nougué. São Paulo: ÉRealizações, 2015.
- HENRY, Michel. *O que é isto a que chamamos vida?*. In: MARQUES, Rodrigo Vieira, MANZI FILHO, Ronaldo (Orgs). *Paisagens da fenomenologia francesa*. Trad. Rodrigo Vieira Marques. Conferência pronunciada na Universidade de Québec em Trois-Rivières, em primeiro de novembro de 1977. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- JESUS, João E. *A Sabedoria da Carne: corporeidade e ética em Michel Henry*. Pensar- Revista Eletrônica da FAJE v.6 n.2, 2015, p. 229-247.
- MARTINS, Florinda. *Recuperando o Humanismo. Para Uma Fenomenologia da Alteridade em Michel Henry*. Lisboa: Principia, 2002.
- PRASERES, Janilce. *Fenomenologia da Afetividade: Um estudo a partir de Michel Henry*. 2015. 75 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia)- PPG/UFMS Santa Maria-RS, 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppgf/wp-content/uploads/2011/10/JANILCE-SILVA-PRASERES.pdf>>.
- PONDÉ, Luiz Felipe (Apres.). *Os diálogos de Michel Henry contra o submundo*. In: HENRY, Michel. *A barbárie*. São Paulo: É Realizações Editora, 2012.
- ROSA, José M. Silva. *O 'ethos' da ética*. Estudos de fenomenologia. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2006.
- ZIRIÓN, Antônio. *Dicionário Husserl*. Instituto de Investigações Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.
- WONDRACEK, Karin H. K. *Ser nascido na vida: a fenomenologia da vida de Michel Henry e sua contribuição para a clínica*. 2010. 258 p. Dissertação (Doutorado em Teologia). Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, EST. São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_arquivos/1/TDE20100913T114856Z220/Publico/wondracek_khk1td87.pdf>.

Eixo Temático 3
Ensino de Filosofia,
Práticas Escolares
e Currículo

AS COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE HUMANIDADES: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA BNCC E DE MARTHA NUSSBAUM

*Clarice Rosa Machado
Diego Carlos Zanella¹*

INTRODUÇÃO

O atual mundo informatizado é motivador, pois possibilita inúmeras formas de conexão com outras pessoas a longas distâncias na busca de conhecimentos que anteriormente não eram possíveis de serem encontrados com apenas um simples clique. De acordo com Thompson (1998), os meios de comunicação e os avanços tecnológicos são importantes para o desenvolvimento do país. Mas o que desmotiva e abala, ao menos aqueles que ousam pensar criticamente sobre o futuro da humanidade, é que os valores humanos, seus sentimentos, emoções, a própria alma, o sentido da vida, estão ficando em um segundo plano ou sendo esquecidos (NUSSBAUM, 2015). A sociedade encontra-se imersa em desigualdades sociais, pelas quais o processo de desenvolvimento tecnológico tem grande responsabilidade. Inseridos em um mundo tecnológico, no qual a própria educação está sendo ofertada na modalidade à distância, os sujeitos estão desaprendendo que é no convívio com outros seres humanos que a essência da vida humana se constitui.

Atualmente, as pessoas vivem apressadamente para produzir, seja no campo social, profissional, familiar ou no campo acadêmico. Muito se ouve, se pesquisa e se debate sobre as humanidades, sobre o quão importante elas são para a formação integral do estudante e para o futuro da humanidade, bem como qual seu lugar e papel no mundo. Mas o que se deixa de lado é que a universidade, o lugar onde mais se debate sobre essa temática, colabora para essa cultura da aceleração. Há uma constante influência para produzir, escrever artigos para publicar, um meio para garantir que os programas continuem investindo em pesquisa e que esse investimento dê resultados. Ou seja, dialoga-se em eventos sobre as humanidades e o futuro da educação, ao mesmo tempo em que os acadêmicos são pressionados a publicar, em alguns casos, trabalhos sem qualidade, pelo pouco tempo dedicado à pesquisa, visando a um lucro, um currículo “recheado” com inúmeras publicações (SASSO DE LIMA; TAMASO MIOTO, 2007).

No entanto, não se está defendendo aqui que a publicação e a pesquisa não sejam importantes, pelo contrário, se afirma serem cruciais para a educação. Apenas se está convidando os leitores e lhes chamando a atenção para um olhar mais atento às humanidades, à formação integral das pessoas, sejam estudante da educação básica, do ensino superior ou mesmo pessoas que não estão inseridas no campo educacional, um olhar para a sociedade em sua totalidade. Resgatando, assim, o pensar a universidade como um lugar de produção de saber

¹ Doutor em Filosofia. Professor do Curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana (UFN). E-mail: diego.zanella@gmail.com

e de pensamento crítico e não mais como uma escola profissional que quase exclusivamente responde às solicitações do Mercado. Deste modo, é importante preparar as universidades e as escolas para atender uma formação humana e tecnicista, gerando um equilíbrio entre ambas. Tendo isso em vista, questiona-se qual é o papel e o lugar das humanidades para a educação?

A metodologia utilizada para o presente trabalho foi de cunho bibliográfico, constituída principalmente por artigos e livros com abordagem qualitativa. A temática escolhida foi realizada em vista aos interesses da autora sobre o assunto e de acordo com a que constava no plano de ensino na disciplina de Ética, Humanidades e Democracia. Um dos materiais utilizados para a pesquisa foi a Base Nacional Comum Curricular (2018), pois se pensou na necessidade de analisar as competências que são fundamentais para os estudantes dominarem e que estão presentes nela.

O ENSINO DE HUMANIDADES E SUA RELAÇÃO COM A DEMOCRACIA

A pressão das universidades sobre os acadêmicos para a produção é uma consequência da forma da atual conjuntura político-econômica do país. Entre outros elementos característicos dessa conjuntura, consta a ameaça constante da retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia dos currículos escolares. A obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil é um assunto que vem sendo debatido com mais intensidade nas últimas décadas.

Suas entradas e retiradas no currículo do Ensino Médio causam muitas inquietações tanto por parte de pessoas que são a favor quanto daquelas que são contra. Embora a Filosofia já tenha deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e em 1971 (Lei no 5.692/71) excluída do currículo escolar brasileiro, essas Leis não possuem muitos debates ou registros. As questões começam a surgir a partir da LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96, artigo 36) onde é decretado que no final do Ensino Médio o estudante deve dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia para o exercício da cidadania (MACHADO; GONÇALVES, 2017, p. 3).

Apesar dos debates em torno deste assunto, nos anos subsequentes, esta disciplina foi lecionada por professores que não tinham uma formação em Filosofia. Isso mudou com a Lei nº 11.684 de 2008 (inciso ao art. 36), que incluiu a Filosofia no currículo do Ensino Médio como disciplina obrigatória. Essa Lei, possibilitou um “descanso” momentâneo para os filósofos e professores de Filosofia, que pensaram que ela passou a ter o valor que merece, por auxiliar no desenvolvimento de competências extremamente relevante para uma sociedade democrática. No entanto, é preciso ressaltar que desde fevereiro de 2017, com a aprovação da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415), a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa à categoria de “estudos e práticas”. No ano de 2018, com os debates acerca da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e Sociologia voltou aos debates. Tornou-se frequente a suspensão de cursos universitários de humanidades em detrimento de cursos profissionalizantes que se ajustam às demandas do Mercado.

[..] a crise econômica levou muitas universidades a realizar cortes profundos nos programas de humanidades e de artes. É bem verdade que outras áreas também tiveram de fazer cortes. Porém, como as humanidades são consideradas, em grande medida, supérfluas, parece correto reduzir o seu tamanho e, no que diz respeito a alguns departamentos, eliminá-los completamente (NUSSBAUM, 2015, p. 123).

Em virtude disso, a emergência de pensar as humanidades como essencial para a sociedade pode ser evidenciada nas últimas notícias² de projetos que reformulam o modelo de ensino, visando à diminuição da carga

2 Muitas notícias têm veiculado essa informação. Veja-se, por exemplo, essa reportagem: <<https://www1.folha.uol.com.br/educa->

horária das humanidades, em prol de habilidades exigidas para o mercado. Um exemplo disso pode ser percebido no discurso do atual Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, o qual propõe a redução das verbas para os cursos de Sociologia e Filosofia. O motivo dessa descentralização de investimento nas humanas, segundo o atual presidente, tem enfoque no desenvolvimento econômico, investindo em um estudo que tenha um retorno imediato. Para obter esse retorno a curto prazo, Bolsonaro, diz que esse orçamento das humanas, será direcionado para ensinar a leitura, a escrita e a fazer conta. O crescente abandono das humanidades danifica o domínio das linguagens e dificulta a comunicação entre as pessoas de diversas convicções culturais e de diferentes níveis socioculturais, afetando a capacidade de deliberação sobre questões da vida política.

Nesse contexto de crise, a inclusão da disciplina de Filosofia no currículo escolar ajuda a recuperar a dimensão humana que estava se perdendo com tanto tecnicismo. Colaborando com as demais disciplinas do currículo na formação do jovem, refletindo sobre os valores que orientam suas ações, além de ser uma proposta de educação que promove a mediação entre o ser, o conhecer e o mundo. Nesse sentido, a Filosofia exerce atividade de reflexão sobre o conhecimento, o agir humano e às condições de existência do ser humano no âmbito individual e coletivo, despertando no jovem o interesse de investigar, analisar e entender melhor sua realidade de maneira crítica, na medida em que vai dando sentido à experiência desse.

Tornou-se urgente resgatar ou reconfigurar um ensino, que antes do avanço das ciências e da tecnologia, permitia lidar com questões humanas, pensando nas dimensões do agir humano. Retomar o debate sobre a solidariedade, empatia, o sentido da vida, a relação entre os saberes que auxilie na recuperação de habilidades emancipatórias abrirá espaços intelectuais e sociais para a reflexão crítica e intervenção social. A finalidade do ensino é levar o aluno a pensar criticamente, criando um ambiente de aprendizado em que se priorize a auto-crítica e a independência intelectual em detrimento da transposição de conteúdos (NUSSBAUM, 2015). O ensino de humanidades não se limita a formar técnicos, mas também forma sujeitos que resistem à autoridade, à pressão, pessoas que saibam viver em sociedade com respeito à pluralidade. Há conhecimentos que têm um fim em si mesmos, sem nenhum vínculo lucrativo, que desempenham um papel fundamental no cultivo do espírito que nos torna melhores, esses saberes, são as humanidades (ORDINE, 2016). A atribuição das humanidades no direcionamento dos saberes é fundamental para evitar que estes produzam a desumanização. O papel das humanidades é interdisciplinar, estabelecer um diálogo entre todas as áreas do conhecimento, questionando suas consequências, ensinando a lidar com as incertezas. E, nesse caso, a função da educação é maximizar as potencialidades individuais dos estudantes com o fim de capacitá-los para a vida. Para além disso, as humanidades são importantes para que os sujeitos sejam capazes de elaborar uma resposta clara aos problemas do pluralismo, da ansiedade e da desconfiança que a sociedade enfrenta.

Nussbaum (2015) defende a tese de que o ensino de humanidades (artes, filosofia, sociologia, antropologia etc.) é, não apenas desejável, mas necessário, visto que ele contribui para o ensino de valores essenciais para a manutenção da democracia. Segundo a autora, dentro desse quadro de pluralidade de visões de mundo, para que a ideia de uma sociedade estruturada sobre valores democráticos se realize e se aperfeiçoe, é necessário que os cidadãos desenvolvam valores condizentes com esses princípios, uma vez que é na democracia que os sujeitos conseguem ser e se fazer com plenitude. Antes de adentrar nas discussões sobre as competências, é necessário deixar claro que, neste texto, entende-se as competências da BNCC e as capacidades de Nussbaum como perspectivas equivalentes.

AS COMPETÊNCIAS NO PENSAMENTO DE MARTHA NUSSBAUM

Um dos principais valores defendidos em *Sem Fins Lucrativos* (NUSSBAUM, 2015) é a capacidade de os cidadãos desenvolverem habilidades sociais e cidadãs. Dada a necessidade de que os cidadãos de sociedades

democráticas se tornem capazes de buscar o bem da sociedade como um todo e, mais ainda, com a constatação de que isso somente será alcançado via o desenvolvimento de certas capacidades dos jovens. Nussbaum chama a atenção para a importância de uma educação comprometida com a ideia do desenvolvimento dessas capacidades que são essenciais para a democracia, entre elas está o pensamento crítico. As humanidades são necessárias para pensar criticamente; superar as dificuldades locais, entender os problemas globais e compreender de forma empática a situação de outras pessoas (ZANELLA, 2019). A filósofa defende ser possível o exercício dessas capacidades necessárias para a democracia a partir de uma valorização das artes e das humanidades nos currículos escolares, algo que poderia ser realizado, por excelência, pela disciplina de Filosofia.

Assim, pode-se dizer que os valores que devem ser ensinados, são o desenvolvimento de algumas capacidades dos educandos que propiciam uma formação integral. O enfoque nas capacidades pode ser visto, provisoriamente, como uma aproximação para a evolução integral da qualidade de vida em uma nação, sugerindo um modelo para o desenvolvimento humano. Elas são habilidades que existem no interior de cada pessoa e que tornam possível o seu desenvolvimento e formação (NUSSBAUM, 2012). É importante ressaltar que a lista das capacidades pode ser alterada ou modificada ao longo dos anos a partir das críticas, pois, a Filosofia está aberta aos debates.

Na obra *Fronteiras da Justiça* (2013), Nussbaum apresenta uma lista com dez capacidades centrais. Estas capacidades estão presentes em outras obras da autora, mostrando a importância delas para o desenvolvimento humano, além disso, essas capacidades são direitos que estão previstos na Constituição Federal (1988). Contudo, cabe enfatizar que a lista apresentada pela filósofa, inclui direitos básicos para sobrevivência que são necessários para uma formação democrática e humana, tais como, (i) *vida*; (ii) *saúde física*; (iii) *integridade física*, segurança; (iv) *sentidos, imaginação e pensamento*; (v) cultivo de *emoções* democráticas, ou seja, as formas de relações humanas que são cruciais para o desenvolvimento humano; (vi) *razão prática*; (vii) *afiliação*, que pode ser dividida em empatia e dignidade humana; (viii) *outras espécies*, a preocupação com o bem-estar animal e ambiental; (ix) *jogo*, atividades de lazer e (x) *controle do próprio entorno*, sendo eles político e material. Essas competências são relevantes para que o ser humano se desenvolva com plenitude e dependem das políticas públicas do país. O enfoque nestas capacidades pode-se dizer que são condições básicas para que a sociedade não se torne violenta, garantindo condições adequadas de saúde, segurança aos seus cidadãos.

Aqueles que tiveram a oportunidade ou o prazer de entrar em contato com as duas obras de Nussbaum (2013; 2015) puderam notar que a segunda lista de competências, é uma compilação da primeira. Posteriormente a esse esclarecimento, buscar-se-á analisar essas capacidades de acordo com aquelas competências exibidas na BNCC (BRASIL, 2018). As competências, são uma união de todas as habilidades aprendidas pelos sujeitos, que acodem a solucionar os problemas aos quais serão expostos ao longo da vida (ZABALA; ARNAU, 2010).

No livro *Sem Fins Lucrativos* (2015, p. 26), Nussbaum apresenta sete capacidades como decisivas para uma democracia humana e sensível ao povo. As primeiras competências expostas pela autora são a de raciocinar, argumentar, refletir, que perpassam todas as outras. Segundo a autora, essas capacidades são importantes para que os sujeitos não sejam submetidos à tradição nem à autoridade sem que possam debater e argumentar, sendo essas, condições para uma democracia. Entre essas capacidades primordiais, a habilidade de raciocinar consiste em manipular as informações que estão disponíveis, aquilo que se sabe ou que se supõe ser verdadeiro.

O raciocínio ou inferência, são um encadeamento de juízos que permitem extrair uma conclusão e conseqüentemente obter uma nova informação. Essa competência é importante para os indivíduos, uma vez que durante a vida é preciso tomar algumas decisões e para isso, se pensa sobre as possibilidades de, por exemplo, se João comprar esse telefone agora, ele não terá dinheiro para comprar um notebook; ou que, durante a campanha, o presidente fez muitas promessas, essas promessas têm a possibilidade de se concretizarem? Esse candidato merece meu voto? Assim como, no exemplo de João, recorrendo à matemática, se você pagar R\$5,00 por um

salgadinho de 350g, vale mais do que comprar um pacote de bolacha de 500g que custa R\$ 3,50 e ainda lhe sobra troco? A partir destes exemplos, pode se dizer que é parte das atividades do ser humano, de forma constante, que ele construa raciocínios para solucionar ou ver com mais clarezas os problemas que surgem no dia-a-dia. Por outro lado, nem sempre se raciocina a partir daquilo que se sabe, há momentos que o raciocínio é feito a partir de hipóteses (MORTARI, 2001). Diante do exposto, torna-se notável que a matemática é importante para as atividades diárias dos sujeitos, uma vez que o uso das estratégias e procedimentos matemáticos apreendidos nas escolas, auxiliam na interpretação das atividades em diversos contextos e situações.

Por exemplo, você pode estar interessado no que acontecerá se comprar uma geladeira nova agora. A partir disso, ter o conhecimento da quantidade de dinheiro que você terá no final do mês, pode chegar à conclusão que se comprar, faltará dinheiro para pagar a conta da água, da luz ou ambas. O resultado do processo, nesse caso, não é que você fique sabendo que não há dinheiro para pagar as contas, mas que isso irá acontecer se você comprar a geladeira agora.

Para que as pessoas consigam atingir o progresso em suas atividades diárias é necessário que elas tenham uma educação capaz de desenvolver o pensamento crítico, a consciência, o compromisso político e social, o sentimento de empatia pelos outros independentemente de suas diferenças de localização e o raciocínio lógico.

AS COMPETÊNCIAS ESTABELECIDAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Essas capacidades de raciocinar, examinar, refletir, argumentar e debater estão previstas nas competências gerais e específicas da área das Linguagens, Humanas e da Matemática, na BNCC (BRASIL, 2018). Na *competência geral 2*: que defende o exercício da curiosidade intelectual, recorrendo à reflexão, à análise crítica para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas com base em diferentes áreas. Na *competência geral 4*, que enfatiza o uso de diferentes linguagens para expressar e partilhar informações, ideias para produzir entendimento mútuo, e, na *competência geral 7*, em que se deve desenvolver no estudante do Ensino Médio a capacidade de argumentar com base em fatos, informações confiáveis, para defender ideias que respeitem os direitos humanos e a consciência socioambiental.

A relevância dessa competência é reafirmada quando a BNCC (BRASIL, 2018) traz como competência específica de Ciências Humanas a análise de processos políticos do âmbito local ao mundial em diferentes tempos, a partir de alguns procedimentos, um modo de compreender e se posicionar criticamente com relação a esses processos. A formação de territórios e fronteiras que dependem da compreensão desses processos políticos à luz de noções de desigualdades e igualdade, exclusão e inclusão, entre outras. Essas análises necessitam da aquisição de competências reflexivas sobre as implicações desses processos no campo econômico, cultural, social. Nussbaum afirma que “a capacidade de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes” (2015, p. 11).

Então, para pensar como esses elementos são apresentados nos discursos e na argumentação política e para isso, precisa-se do conhecimento de regras argumentativas para entender e examinar o que querem dizer nas entrelinhas, as hipóteses que serão construídas a partir das informações que são oferecidas no cotidiano. Tendo como consequência a ampliação da participação social do sujeito no seu entendimento, explicação e interpretação crítica da realidade, sendo estas competências específicas da área das Linguagens. E, utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar desafios do mundo, interpretando situações em diferentes contextos das atividades no cotidiano e tomando decisões éticas e socialmente responsáveis.

A capacidade de compreender diferentes assuntos que aparecem durante a vida em sua complexidade, é essencial para entender todo o processo formativo do sujeito, refletindo acerca da infância, da adolescência, das relações, da doença, da morte. Se torna necessário para que este estudante consiga transformar todas essas informações em conhecimentos que serão pontos-chaves para transformar o mundo. Essa competência, pode-se dizer que é a formação da consciência, então quando o estudante toma consciência de que seu agir interfere no mundo, e que suas ações causam consequências, passa a entender que precisa se responsabilizar por essas.

Com isso, o educando amplia a sua participação social ao dispor desse entendimento, torna-se capaz de explicar e interpretar de forma crítica a realidade; exerce a autonomia, a colaboração, o protagonismo de forma crítica, criativa, ética e solidária; pertencendo esses às competências específicas da área das linguagens na BNCC (BRASIL, 2018). No que diz respeito às competências gerais e específicas da Matemática para o Ensino Médio, a consciência crítica e a responsabilidade são indispensáveis para fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania baseado em princípios éticos, democráticos, solidários e ao seu projeto de vida, com liberdade, resiliência, determinação, autonomia (BRASIL, 2018).

Outra competência lógica apresentada por Nussbaum (2015) é a capacidade de julgar criticamente. Esse julgar é fundamentado no entendimento real das possibilidades que os sujeitos dispõem, apresentando argumentos que defendam a crítica que está sendo proferida. Para auxiliar a fundamentação dessa capacidade, encontra-se disponível na seção das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), a análise crítica para investigar causas e testar hipóteses com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Nas competências específicas das Linguagens, a base está em ampliar a participação social a partir da interpretação crítica da realidade.

Pode-se dizer que todas essas capacidades estão conectadas, pois uma complementa ou serve como ponto inicial para se chegar a uma outra competência. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), compete às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências que formarão sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis e capazes de tomar decisões éticas enfrentando os desafios da sociedade contemporânea. O desenvolvimento dessas habilidades ajudará os discentes a se posicionar criticamente diante das inúmeras visões de mundo e os respectivos contextos. Debater questões de interesse social, analisando os argumentos e opiniões manifestadas para sustentar as posições que estão sendo defendidas, a formular propostas e tomar decisões democráticas amparadas em uma argumentação consistente. As argumentações serão baseadas em uma sistematização de dados e hipóteses e conjecturas elaboradas pelos estudantes a partir da integração dos conhecimentos das diferentes áreas e conceitos.

Essas competências tornarão os alunos capazes de analisar criticamente o que é produzido e divulgado nos meios de comunicação, muitas vezes dada por generalizações equivocadas (BRASIL, 2018), relacionando o exercício da crítica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, como fins em si mesmos. O exercício da reflexão e do raciocínio são fundamentais para perceber e desconstruir condutas e gestos de preconceitos que estão presentes na sociedade. Estimular o desenvolvimento de competências lógicas são essenciais à autonomia do estudante no âmbito pessoal, profissional, intelectual e político para o enfrentamento dos desafios da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empregar o enfoque das competências com a Base Nacional Comum Curricular indica o que os alunos devem saber e o que devem saber fazer. O primeiro, significa os conhecimentos, habilidades e os valores que os estudantes precisam se apropriar, e o segundo que eles mobilizem esse saber para agir no mundo, resolvendo os problemas de suas vidas. Assim, estimular o desenvolvimento de competências é essencial à autonomia, o pensamento crítico, universal do estudante no âmbito pessoal, profissional, intelectual e político para o enfrentamento dos desafios da sociedade. Esse estímulo visa superar a fragmentação do conhecimento, unindo os saberes

para propiciar uma formação integral do aluno que irá contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa, uma vez que a formação para a cidadania é multicultural e precisa de interações entre as disciplinas. As humanidades são importantes para que os sujeitos sejam capazes de elaborar uma resposta clara aos problemas do pluralismo, da ansiedade e da desconfiança que a sociedade enfrenta. Elas criam um mundo com pessoas capazes de ver o outro como pessoas completas, como fim em si mesmos com opiniões e sentimentos que merecem compreensão, empatia e respeito. Essas competências possibilitam que o estudante atue com discernimento e responsabilidade tanto na informação que recebe via os meios de comunicação quanto para aplicar esses conhecimentos na resolução de problemas em todos os âmbitos da vida, dispondo da autonomia para sustentar suas decisões, convivendo e aprendendo com as diferenças e as diversidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular: educação é a base: Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 mai. 2019.
- MACHADO, C. R.; GONCALVES, R. C. S. A. O Ensino de Filosofia e a Lógica no Ensino Médio. In: Seminário Internacional em Letras, 16; Seminário Internacional de Ensino em Humanidades e Linguagens, 1; Seminário Interdisciplinar PIBID/UNIFRA, 8, 2017, Santa Maria. *Anais* [...]. Santa Maria: Universidade Franciscana, 2017. v. 6. Disponível em: <<https://www.ufn.edu.br/eventos/maiseventos/Edicaoatual.aspx?qtd=7042>>. Acesso em: 29 out. 2019.
- MORTARI, C. A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Unesp, 2001.
- NUSSBAUM, M. C. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.
- NUSSBAUM, M. C. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- NUSSBAUM, M. C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- ORDINE, N. *A utilidade do inútil*. São Paulo: Zahar, 2016.
- SASSO DE LIMA, T. C.; TAMASO MIOTO, R. C. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, 2007.
- THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZANELLA, D. C. Democracia y humanidades: ¿una relación de dependencia? In: GIUSTI, Miguel. *El conflicto de las facultades: sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Barcelona: Anthropos, p. 340-347, 2019.

O DESAFIO DAS DISCIPLINAS DO ESPÍRITO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO COM BASE NOS ESCRITOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE FRIEDRICH NIETZSCHE

*Victor Santiago Santos
Angela Zamora Cilento¹*

INTRODUÇÃO

Ao realizar as leituras do pensador alemão, Friedrich Nietzsche (1844-1900), em seus escritos sobre educação, em especial Sobre o futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino – texto de sua juventude nos deparamos com a grandeza e profundidade de suas reflexões. Estas leituras nos moveram a pensar sobre as novas diretrizes propostas pela lei 13.415\17 que reformula toda a estrutura do ensino médio. Certamente, as críticas de Nietzsche realizadas à educação alemã do século XIX contêm sua especificidade, mas nos abre para “aquilo que nos dar a pensar” (DELEUZE, 1979, p. 30) como nos afirma Deleuze em referência ao aforismo 111 da Gaia Ciência.

Desta maneira, nos propomos, à luz da filosofia nietzschiana em primeiro lugar, realizar uma leitura sistemática dos seus escritos sobre educação a fim de levantarmos suas ideias centrais e em seguida, de posse destas mesmas ideias, relacioná-las com o contexto educacional atual, de modo a oferecer algumas considerações e possíveis contribuições que nos permitam intervir neste processo.

BREVE JUSTIFICATIVA

Para travarmos a luta pela existência humana, é imprescindível a aprendizagem de saberes sobre vastos assuntos, mas todos eles, segundo Nietzsche, nada têm a ver com a cultura – com a formação, que se encontra em uma atmosfera superior ao mundo das necessidades, dos desejos individuais e da luta pela existência. Essas questões, portanto, incidem sobre os valores que nortearão os indivíduos naquilo que concerne à esfera privada e coletiva. Alguns serão movidos ao completo alheamento de todas as questões que se colocam a partir de seu contexto histórico “[...] uma eterna juventude num sistema solar de fatos estranhos à época e à sua pessoa” (NIETZSCHE, 2003, p. 103). Outros, por seu turno, tornam-se como protagonistas de suas vidas às necessidades pessoais, “[...] e constroem, com dimensões assombrosas, o mausoléu desta sua individualidade, como se estivesse em condições de superar na luta o seu maior adversário, o tempo” (NIETZSCHE, 2003, p. 103).

¹ Departamento de Filosofia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, CEFT, curso de Filosofia, angela.rezende@mackenzie.br.

Ao tomar por base a ideia de cultura forjada pela perspectiva nietzschiana e de sua reverberação na educação, ainda que possam chamar de anacrônica, a admiração que a temática suscita legitima toda essa investigação reflexiva, tendo em vista o anseio pela elevação de uma formação que se preocupe para além de saberes e práticas que levem os indivíduos a terem um foco direcionado ao mercado de trabalho, sem prescindir dele.

Em segundo lugar, também reside o anseio pela formação de indivíduos que sejam portadores de valores que enfatizem a dignidade da vida humana e que possam agir como tal, de modo que sua formação na escola possibilite o autoconhecimento para que possam se reconhecer nos outros, enquanto seres falíveis, passionais e afetivos. Neste sentido, a filosofia, as artes e as disciplinas que possibilitam saberes espirituais têm a efetiva e indispensável garantia de seu espaço.

[...] uma competência de contextualização a partir de conhecimentos filosóficos pode ser muito importante na compreensão de determinadas vivências, sem falar, é claro, da riqueza que o imenso panorama filosófico tem a oferecer como contribuição na tarefa de construir uma (ou reconhecer-se numa) visão do mundo cujos pressupostos busquem fundamentar-se de modo refletido, crítico (MEC, 2000, p. 59).

Desta forma, a investigação suscitada na retomada dos escritos de Nietzsche sobre a educação de seu tempo permite detectar e avaliar os valores norteadores do nosso próprio contexto. Suas suspeitas quanto à formação apenas voltada para o trabalho, sua crítica ao utilitarismo, à desvalorização da profissão docente e do enaltecimento de áreas do saber que priorizam o mercado de trabalho e as áreas técnicas, deixam entrever não apenas seu olhar visionário, mas permitem questionar qual é o verdadeiro sentido da educação. Ora, ao considerar todos estes fatores, tem-se em questão não apenas a justificativa pessoal, mas a acadêmica que tem por tarefa pensar sobre os rumos da formação dos jovens e da própria coletividade, a fim de interferir nela, possibilitando assim construir uma sociedade mais justa e igualitária.

NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL

Acredito ter observado de que lado é mais claro o apelo à extensão, à ampliação máxima da cultura. Esta extensão é um dos dogmas da economia política [*nationalökonomischen Dogmen*] mais caros da época atual. O máximo de conhecimento e cultura possível – portanto o máximo de produção e necessidades possível -, portanto o máximo de felicidade possível: - eis mais ou menos a fórmula. Temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível (NIETZSCHE, 2003, p. 61).

Ao nos atribuir – de forma crítica e reflexiva – a tarefa de enxergar e observar os processos que são utilizados na elaboração dos estabelecimentos de ensino brasileiros, a mais explícita característica – não exigindo muito afincamento para vislumbrá-la, é o enaltecimento da formação educacional padrão e universalizada (de forma a atingir integralmente a sociedade) pautada, predominantemente, pelo saber técnico e prático, dando uma atenção especial às áreas de conhecimento que, supostamente, dão mais lucro ao Estado por meio da produção ininterrupta e vertiginosa. Desta forma, o primordial objetivo dos estabelecimentos de ensino, no tocante à formação de cidadãos, se torna então o de formar seres “produtivos”, aptos a servirem ao sistema: buscam a máxima extração de lucro e obediência, pois nas palavras de Foucault: “É dócil o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 116), ou seja, buscam ‘indivíduos dóceis’.

Em contrapartida, os saberes de cunho espiritual – ou simplesmente as disciplinas de humanidades –, por conta desta atenção especial à uma formação científica e sistematizada, transfiguram-se então em conhecimentos

de segundo plano, ou seja, perdem sua relevância nos processos de ensino e aprendizagem configurados pelo sistema educacional vigente.

Em geral, alunos não costumam questionar a necessidade ou a finalidade da Matemática ou da Física, ainda que pouquíssimos cheguem a escolher, de fato, tais disciplinas como carreiras a seguir. E não poderia ser diferente, visto que até um passado recente a educação brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das “humanidades”, tendo em vista formar um mercado de trabalho de “especialistas e técnicos”, numa resposta “adequada” à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico (MEC, 2000, p. 44).

Não é decorrente dos dias de hoje que os saberes do espírito são vistos com certo desdém, todavia, há conteúdos e práticas de ensino das humanidades no ensino médio que, pelo esforço infatigável e incansável de docentes em nível de excelência, tornam as experiências e vivências significativas para os alunos, dotando-os de um repertório de *topói*, termo conceituado por Celso F. Favaretto em se tratando de uma retórica “que permite (o aluno) a todo instante denunciar a ‘ingenuidade’ do ‘cientista’ ou a ‘ideologia’ de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico?” (FAVARETTO, 2016, p. 79).

Assim, nossa investigação surge diante dos desafios impactantes advindos das recentes mudanças nas diretrizes curriculares, elaboradas pelo *Ministério da Educação*, em que o ensino de alguns saberes no Brasil (dentre outros, o ensino de Filosofia e Artes) deixam de ser obrigatórios – pelo menos nos três anos de ensino médio. A proposta de flexibilizar a educação e dar liberdade de escolha para o educando, nesta etapa de amadurecimento intelectual dos mesmos, acaba por desmotivar a aprendizagem de tais tipos de conhecimento, imprescindíveis para a elaboração de um pensamento que se preocupe com, além da realidade, a busca do indivíduo pelo seu sentido e nexos interior por meio do ensino de Filosofia:

[..] pois além da função socializante e humanizadora, o diálogo filosófico prepara o aluno para a cidadania. De fato, não existe regime democrático sem o direito de expressão e sem discussão pluralista e tampouco democracia sem argumentação. Na medida em que o diálogo filosófico exige que se convença racionalmente e não demagogicamente, ele aparece como uma salvaguarda contra toda espécie de corporativismo, de integralismo, de fanatismo, de totalitarismo e de preconceitos (CILENTO; PEREIRA; VELASCO, 2017, p. 114).

Além, disso, tomando como base o âmbito estético no tocante a definição de Cidadania, descrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em sua parte dedicada às Ciências Humanas e Suas Tecnologias, vemos que:

[..] a cidadania se instala à proporção que se adquire a capacidade de acesso à própria “natureza interna”, suas necessidades e seus pontos cegos. Trata-se, portanto, de um modo de ser que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença. Por um lado, a capacidade de “conhecer-se a si mesmo” pode ser traduzida na possibilidade de refletir criticamente no sentido apontado e levar à elaboração consciente de comportamentos sintomáticos e/ou afetos reprimidos e, por outro lado, a capacidade de abertura para a diversidade, a novidade e a invenção – que deve materializar-se expressivamente, num fazer criativo e lúdico – é que tornam possível conceber um dos aspectos fundamentais em que a cidadania se exercita, a saber, a sensibilidade (MEC, 2000, p. 48).

É imprescindível, portanto, que o jovem seja educado de maneira a gozar desta construção mais humana do ser, constituindo-o com uma identidade cada vez mais preocupada com a construção de si mesmo, com os outros e com o mundo, uma vez que a presença da Filosofia na formação educacional possibilita ao jovem, assim:

[..] identificar com clareza sua posição de classe; lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente [..]; Pode ajudá-lo a identificar distorções na dimensão política em seus vários níveis (e opor-se a elas, na medida de sua coragem), desde a sala de aula, passando pelo bairro/condomínio, cidade, estado, até a esfera nacional (MEC, 2000, p. 59).

A atual conjuntura educacional, em contrapartida, por dar ênfase exclusivamente ao saber científico, caminha para a desvalorização dos ensinamentos pertinentes à formação pessoal, desencadeando uma certa crise deficitária em relação ao olhar crítico que a sociedade tem para si própria. Isso faz com que se propague e que haja a disseminação de pontos de vista e opiniões até então infundadas e rasas, e pior, que perpetue desta forma a alienação da sociedade. Nesse sentido, tomamos por referencial teórico a visão de Nietzsche em relação à educação de sua época: “Nietzsche aponta uma tendência para a potencialização de elementos comuns (e medíocres) dos indivíduos, nivelando-os para sua melhor utilidade ao invés de despertá-los em suas singularidades como seres humanos” (NEUKAMP, 2006, p. 2). Enfatiza a crítica ao enfraquecimento da cultura em detrimento do utilitarismo e à transferência a todo o protagonismo da formação educacional reflexiva a um patamar de segundo plano.

Segundo Nietzsche, a proposição de uma tarefa ao indivíduo nesta fase tão jovem da vida que consistisse em uma educação apenas voltada para o trabalho seria anular suas potencialidades, demonstrando:

[..] a tendência de produzir de modo apressado e vão, a mania desprezível de escrever livros, [..], um modo de se expressar não refinado e sem caráter, [..], a perda de todo cânone estético, a voluptuosidade da anarquia e do caos, em suma, os traços literários da nossa produção acadêmica (NIETZSCHE, 2003, p. 73).

Esta formação deficitária impede o educando de desabrochar em sua plenitude, alterando significativamente sua própria subjetividade. Nos dias de hoje, – se pudermos criar uma transposição – poderíamos dizer que os veículos de comunicação de massa interferem de modo decisivo na produção de seus valores, (objeto último de análise da filosofia nietzschiana), obliterados de toda a crítica necessária.

Nos textos de Nietzsche, percebemos que a valorização da ciência não é o problema em questão, mas sim sua exclusividade no tocante aos conteúdos formativos. Ao retomarmos a lei que faz vigorar a Reforma do Ensino Médio, notamos que não há equidade na elaboração das bases curriculares nacionais, pois abrem mão de alguns saberes que são igualmente significativos para indivíduos em formação. Safranski, comentador de Nietzsche, afirma:

Uma cultura superior deve dar ao homem um cérebro duplo, como que duas câmaras cerebrais, uma para perceber a ciência, outra para o que não é ciência; lado a lado, sem se confundirem, separáveis, estanques; isto é uma exigência de saúde (SAFRANSKI, 2005, p. 158).

MOTIVAÇÕES

Vislumbrando as ações estatais e relacionando-as aos escritos *Sobre O Futuro Dos Estabelecimentos De Ensino* de Friedrich Nietzsche, é possível identificar possíveis semelhanças no tocante às suas intenções:

Por que esta formação do povo e esta educação popular tão amplamente difundidas? Porque [..] se teme a natureza aristocrática da verdadeira cultura, porque se quer incentivar os grandes indivíduos a buscar um exílio voluntário, propagando e alimentando no grande número uma pretensão à cultura, por que se busca escapar da elevação dura

e rigorosa pelos grandes mestres, persuadindo a massa de que ela própria encontrará o caminho guiado pela estrela do Estado. Aqui, temos um fenômeno novo! O Estado como estrela-guia da Cultura! (NIETZSCHE, 2003, p. 100).

A crítica do pensador alemão se volta para o crescente número de estabelecimentos de ensino. Ao contrário daquilo que podemos imaginar, este crescimento não garante a qualidade na formação dos educandos, mas estão voltados à geração de lucros, nivelando-os por baixo, enquanto mão-de-obra barata e totalmente aptos ao trabalho. Nietzsche enfatiza que a cultura verdadeira, conceituada por ele como “cultura aristocrata”, não pode ser alcançada:

[...] através da ‘erudição microscópica’ proporcionada pelos estabelecimentos de ensino, nem pode estar atrelada à formação de profissionais, técnicos e ideológicos que disputam uma vaga no mercado de trabalho. Trata-se aqui de uma cultura que está para além do mundo da carência e das necessidades, uma cultura que quer enfim libertar o homem moderno da maldição da modernidade (NIETZSCHE, 2003, p. 15).

Entre outras palavras, “o que Nietzsche defende é uma verdadeira cultura, cuja finalidade deve voltar-se para o próprio homem, um ensino que se preocupasse com a formação humana de cada ser” (MOREIRA, 2013, p. 28). Esta erudição tem como significado o tipo de formação dotada de especificidade, ou seja, pode ser considerada como a formação especializada e altamente específica de uma área de conhecimento, especialização esta que “conduz à superficialização do espírito, ao entorpecimento do impulso crítico, emancipatório e criador” (GIACÓIA, 2005, p. 68). Porém, a extensão máxima de educação utilizada até então não significa que esta seja dotada de qualidade, e isto se corrobora ao tomar consciência de que o projeto proposto pelo Estado – dando importância somente aos saberes práticos – é, em suma, a formação para o mercado de trabalho e não para a vida.

A verdadeira formação, tomando como ponto de partida o raciocínio nietzschiano, está muito além da formação de jovens ‘produtivos’ ou para uma futura especialização e rendimento contínuo, ou seja, ela se encontra acima desta formação erudita. “No final das contas, segundo Nietzsche, o ginásio não formava sequer para a erudição, pois os estudantes saíam tão despreparados, alienados, que nem se quer eram capazes de enxergar a barbárie que os mesmos foram submetidos” (MOREIRA, 2013, p. 31). A educação verdadeira, portanto, é alcançada quando há o rompimento da “ingenuidade e imediaticidade com que os jovens consideram a natureza”, ou seja, “significa desencantar a natureza e fazer ver o amálgama problemático que é homem e natureza” (NIETZSCHE, 2003, p. 15). Ao observarmos a cultura do erudito, podemos enxergar o perigo que a cultura verdadeira corre: a extensão máxima destes saberes cada vez mais específicos reduzem gradativamente ou até mesmo exterminam a cultura por meio do descarte dos outros saberes:

Em todos os círculos acadêmicos, se tem o costume de cochichar nos ouvidos algo desta canção, quer dizer, este fato em todo lugar difundido: a utilização tão desejada em nossos dias do erudito a serviço de sua disciplina torna a cultura do erudito cada vez mais aleatória e inverossímil [...]. Pois o campo de estudo das ciências é hoje tão extenso, que aquele que, com boas disposições, mas não excepcionais, quer aí produzir algo, se consagrará a uma especialidade muito particular e não terá qualquer preocupação com todas as outras. A divisão do trabalho nas ciências visa o objetivo de reduzir, ou seja, aniquilar a cultura (NIETZSCHE, 2003, p. 64).

Não é difícil chegarmos à esta conclusão, tomando como base as recentes ações estatais no tocante às diretrizes curriculares, a título de exemplo:

Lei 13.415/17 Art. 36: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional.

§ 1º: A organização das áreas de que trata as respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Aos olhos de Nietzsche, essa visão de cultura está “voltada, especialmente, para instrução das massas, financiada pelos governantes que viam no Ginásio uma oportunidade de selecionar bons trabalhadores – especialistas – para seus quadros de funcionários” (JURASKI, 2012, p. 54).

Não somente isso, tomando como base o discurso do pensador alemão, a saber: “Oh vós, utilitaristas, também vós tendes amor a tudo que é útil porque serve de veículo às vossas inclinações – mas no fundo também considerais inoportuno o ringir de suas rodas” (NIETZSCHE, 1992, p.119), vemos que Nietzsche, em sua obra *Para Além do Bem e do Mal*, enfatiza mais uma vez a sua crítica à perspectiva utilitarista, destacando assim sua preocupação pela eterna e exagerada busca de uma finalidade ilusória e da exclusiva preocupação com o rezoijo da carne.

Em termos gerais, o utilitarismo é considerado uma doutrina ética que tem como objetivo a análise das ações humanas e a preocupação destas em garantir a felicidade ou o prazer a todos os homens ou ao maior número de indivíduos possível. São considerados os princípios desta doutrina: a valoração intrínseca do prazer ou da felicidade no cálculo da ação, a determinação e categorização da ação como correta ou incorreta dependendo diretamente de seus efeitos (se gera felicidade então ela é correta, e se gera infelicidade então é incorreta), e por fim, que a contemplação de todos é o objetivo da ação, e se não for possível, então que haja a contemplação da maior parte em detrimento da parcela menor de indivíduos. Segundo Allain Caillé, um sociólogo e economista francês: “[...] o utilitarismo normativo ou filosófico defende que é justo ou virtuoso o que contribui para a maximização da felicidade de todos ou do maior número” (CAILLE, 2001, p. 33). Deste modo, Nietzsche afirma:

A exploração quase sistemática que o Estado fez destes anos, na medida em que quis o mais cedo possível atrair para si funcionários utilizáveis e se assegurar, através de exames excessivamente rigorosos, da sua docilidade incondicional, tudo isso estava muito distante da nossa formação; não éramos determinados por qualquer espírito utilitário, qualquer desejo de progredir rapidamente e fazer rapidamente uma carreira; percebemos todos um fato que agora nos parece consolador: naquele momento, nenhum de nós sabia no que nos tornaríamos, e inclusive isto não nos preocupava (NIETZSCHE, 2003, p. 58).

Cotejando a crítica utilitarista de Nietzsche com a perspectiva da educação atual em aparente ascensão exclusivamente tecnicista, é possível enxergar as consequências que residem neste plano nacional, porém, assim como o pensador e educador Paulo Freire afirma:

Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma ordem desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da

resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1996, p. 62).

Sendo assim, Nietzsche em seus *Escritos Sobre Educação* destaca:

O filósofo tinha chamado atenção do seu companheiro sobretudo para a estranha decadência que está claramente no cerne de uma cultura, na qual o Estado tem razão em acreditar que ele a domina, na qual ele atinge, por intermédio desta cultura, seus próprios fins, na qual, aliado a ela, ele ataca as outras potências hostis e ao mesmo tempo o espírito que o filósofo ousava chamar de “autenticamente alemão”. Este espírito está condenado a viver à parte, estranho à sua origem; mas quando seus lamentos tardios ressoam através do deserto da atualidade, a caravana da cultura desta atualidade, sobrecarregada e enfeitada com todas as cores, fica aterrorizada. Devemos inspirar não somente espanto, mas terror: esta era a opinião do filósofo. Ele aconselhava não esconder-se atemorizado, mas antes passar ao ataque; e sobretudo exortava a seu companheiro para que não ficasse preocupado ou refletisse muito a respeito do indivíduo, de quem, por um instinto superior, provém esta aversão pela barbárie de hoje (NIETZSCHE, 2003, p. 102).

Fazendo alusão à postura engajada do personagem Filósofo em questão, vemos que o semblante possa ser de decepção, mas nunca de conformismo: é perceptível que existam profissionais esgotados desta desvalorização por parte do Estado e da sociedade como um todo, mas ainda assim em seus interiores, intrinsecamente residem um espírito guardião que anseia proteger veementemente o que se pode ser considerado como o verdadeiro tesouro do homem – o conhecimento –, sempre disposto a lutar por aquilo que acredita. Talvez este seja o papel social do filósofo discutido por F. Leopoldo Silva, um ser de puro engajamento educacional:

Mas resta de tudo isto a razão do retorno à Caverna: o entrelaçamento do amor à sabedoria com a condução dos homens à autonomia: pedagogia. O filósofo é político se for educador, e a política do filósofo, a interferência no social simbolizada pela volta à Caverna, caracteriza-se principalmente pela educação. O poder de dirigir a educação dos cidadãos é, na verdade, o único poder que o filósofo reivindica, porque é o único de que precisa (SILVA, 2016, p.15).

Por meio de uma analogia entre o Mito da Caverna escrito pelo filósofo Platão e o papel do filósofo em sociedade, Silva demonstra que a educação é o único meio que o pensador precisa para se realizar, para se completar, pois é por conta da instrução da sociedade mediada pela Filosofia que será possível vislumbrar e contemplar o social em plena conformidade.

No mais, ao cotejarmos a analogia de seus textos com a lei supramencionada, alguns dos objetivos da Reforma do Ensino Médio se tornam então visíveis: as intenções gravitam entre as ideias de um modo de vida mais produtivo, uma vez que, “segundo Nietzsche, a ampliação e o grande número de escolas serviam apenas aos interesses do Estado que vinculava, assim, a formação nos ginásios com a obtenção de cargos. O Estado moderno percebe que se financiar a produção e a difusão da cultura, pode utilizá-la para seus fins” (NEUKAMP, 2006, p. 4). Mas isso desencadeia, de forma desprezível – apesar de não ser possível tomar consciência da real intencionalidade, um descarte de toda a relevância do saber que se tem do homem, ou seja, seguindo-se a isso, ocorre “o abandono da filosofia, em troca da exatidão das ciências, e a dispensabilidade da problematização do conhecimento” (JURASKI, 2012, p. 56).

REFERÊNCIAS

- CAILLE, A. *O princípio de Razão, o Utilitarismo e o Antiutilitarismo*. Brasília: Sociedade e Estado, 2001.
- CILENTO, Â. Z.; PEREIRA, M. de S.; VELASCO, P. Del N. *II Encontro Nacional PIBID-Filosofia: Memórias e Reflexões*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FAVARETTO, C. *Notas Sobre o Ensino de Filosofia*. São Paulo: PUC SP, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIACÓIA Jr, O. *Nietzsche e Para além de bem e mal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- JURASKI, V. C. *O Projeto Educacional em Nietzsche: Reflexões Sobre a Educação na Alemanha no Século XIX*. *Perspectiva*, Erechim. v. 36, n. 136, p. 51-60, 2012.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- MOREIRA, C. S. *Nietzsche: uma análise das conferências sobre o futuro de nosso estabelecimento de ensino*. Ceará: UVA, 2013.
- NEUKAMP, E. *As críticas do professor Nietzsche à educação de seu tempo*. Santa Maria, UFSM, 2006.
- NIETZSCHE, F. *Escritos Sobre Educação*. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2003.
- NIETZSCHE, F. *Para Além do Bem e do Mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SAFRANSKI, R. *Nietzsche: Biografia de uma tragédia*. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

OS APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO E O PAPEL DO ENSINO DE FILOSOFIA EM UM MODELO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

*Edwiges Pereira Campos
Jonivan Martins de Sá¹*

INTRODUÇÃO

Sobretudo a partir da segunda metade do século XIX emergiram nas discussões filosóficas as mais diversas abordagens ligadas a possível existência de instâncias de poder dispostas no seio da sociedade moderna que visam as mais diversas formas de controle, se organizando de diferentes maneiras; os mestres da desconfiança (Marx, Freud e Nietzsche), pais da contemporaneidade filosófica construíram sínteses acerca de tais mecanismos, cada um a sua forma (Capitalismo, Cultura e Moral, respectivamente). Mostraram-nos de maneira efetiva e consistente uma realidade histórica que por muito tempo negamos como coletividade: nossas práticas quotidianas mais ordinárias são o resultado de organizações sociais diversas que visam construir formas de pensamento, tendo em vista gerir comportamentos, criando uma realidade de controle da qual nem sempre estamos conscientes. Em suma, e de uma forma ampla e geral, assim que a figura de um deus provedor sai de cena, os mecanismos de controle se fazem presentes e são expostos de alguma maneira em ambiente filosófico.

Não sem uma razão precisa, grande parte da filosofia contemporânea vai se debruçar sobre as temáticas relacionadas ao controle da vida humana - as grandes guerras acabam potencializando nossa curiosidade nesse sentido: desvelar tudo o que nos controla de alguma forma. A partir daí, como grande comunidade, nos pomos a pensar sobre as diversas organizações, formais e informais, que atravessam nosso cotidiano. Repensamos os papéis das classes sociais, das organizações e disposições jurídicas, da medicina, das organizações religiosas e das instituições de ensino, escolas da pedagogia e afins. Sendo que a estas últimas não faltaram propostas de reordenação, sempre pensando em como libertar os indivíduos das dinâmicas de controle, quase sempre tomadas como injustas.

Se a liberdade individual é efetivamente possível — concordamos como pensadores sociais — este caminho perpassa a educação. Justamente em função disso, reconstruímos nossas formas de educar — pelo menos, em campo teórico — tendo em vista aumentar uma perspectiva menos disciplinar e que perceba a autonomia de ação dos indivíduos (agora educandos) como um horizonte a ser seriamente almejado.

¹ Doutorando em Educação pelo PPGE – Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jonivanmartins@yahoo.com.br.

O principal objetivo desta breve reflexão é contribuir para o debate acerca das novas formas de ensinar e da relação destas com dinâmicas políticas e de controle da vida humana. Nem de longe uma discussão se inicia hoje, mas que se mostra em pleno crescimento e vívida construção. Talvez este seja, inclusive, o tópico mais relevante no que tange à educação de uma forma ampla. Nesse sentido, gostaríamos de propor uma discussão que parta de algumas noções inseridas na obra de Louis Althusser para, a seguir, refletirmos sobre o papel da educação a partir destas noções e em como poderíamos nos servir das reflexões do citado autor tendo em vista novos modelos ou simplesmente um escape do controle que se apossa da vida.

Ainda nesse sentido, construiremos uma breve exposição acerca do papel da filosofia como uma forma de potencializar a luta pela construção de uma realidade pautada pelos princípios da consciência e da autonomia, recorrendo sobre a conjuntura neoliberal e os produtos que tais dinâmicas teriam sobre o ensino. De uma forma ampla refletiremos acerca do aparato escolar como possível elemento de reforço à desigualdade social. Assim faremos uma discussão que perpassa as práticas pedagógicas, a educação, a filosofia e o ensino da filosofia em um contexto contemporâneo, enfatizando algumas questões relacionadas ao Brasil.

ALTHUSSER: AIES, EDUCAÇÃO E CONTROLE

A questão que baliza nossas discussões a partir da obra de Louis Althusser (1918 - 1990) diz respeito à relação entre sua percepção acerca da existência do que chamou de “Aparelhos Ideológicos de Estado” e a educação, dando um foco central no papel da filosofia como disciplina que supostamente auxiliaria na formação de indivíduos autônomos, reconhecendo as práticas de controle aplicadas pelo Estado e apontando, se devidamente apresentada, caminhos de uma possível libertação. Partiremos de Althusser e suas sínteses, passaremos pela exposição da conjuntura político-econômica que estimula, ao nosso ver, dinâmicas de controle e chegaremos, por fim, ao papel do ensino da filosofia.

O pensamento de Althusser traz questões relacionadas ao Estado, às ideologias², à hegemonia e à reprodução cultural. Focamos em sua primeira obra, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970). Na obra em questão o autor se debruça sobre as ações do Estado a partir da noção de “aparelhos”, tanto ideológicos, quanto repressivos. Aparelhos repressivos seriam aqueles que se serviriam da força como uma forma de controle: o governo ou a polícia, por exemplo (ALTHUSSER, 1985). Ideológico é o que utiliza o discurso como sua força e seu poder principal, instituições que estão ligadas a um conjunto de realidades distintas: como, por exemplo, a escola (ALTHUSSER, 1985). É preciso que se tenha em mente que o uso em demasia de um não significa a ausência de outro, mas sim que, cada tipo de aparelho usará um dos poderes, seja a força ou a ideologia, para conseguir manter a ordem vigente.

Na já citada obra (ALTHUSSER, 1985), diante destas noções iniciais, o autor refletirá acerca de uma teia que se estende entre ideologia, hegemonia e reprodução. Segundo ele, a finalidade dos aparatos do Estado é a manutenção e desenvolvimento da reprodução social. Em suas palavras: “Designamos pelo nome aparelhos ideológicos do Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

Nesse sentido, para que as nuances de controle e a reprodução se concretizem, se faz necessário a existência de instituições, onde a ideologia apresenta-se através, principalmente, do diálogo, ferramenta pela qual serão propagadas falas que fortalecem as desigualdades de classe através da reprodução cultural. O próprio Estado se constitui e se mantém através das relações que se dão a partir da reprodução dos meios de produção, as

² Aqui pensado como conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo de um indivíduo ou grupo que orientam nas ações políticas e sociais.

quais, em uma leitura althusseriana, se darão a partir dos aparelhos de Estado, tanto os ideológicos quanto os repressivos. Para o filósofo, estes dois irão distinguir-se em alguns pontos.

O Aparelho de Estado (AE) (Althusser, 1985. p. 41) é o próprio Estado. Dá-se a partir do âmbito público e possui caráter único; utiliza da violência como forma de repressão, são exemplos desse aparelho a polícia, o exército, as prisões e até mesmo o governo, que, com o objetivo de manter a ordem no Estado, utiliza da violência como arma para reprimir, educar e ordenar os sujeitos/corpos. Este aparelho utiliza-se também da ideologia, só que em menor grau se comparado ao Aparelho Ideológico – chamamos este aparelho de estado agora de Aparelho Repressivo de Estado.

Já o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) (ALTHUSSER, 1985. p. 43), está nas instituições de âmbito privado e diferencia-se conforme algumas realidades. Funcionando a partir do discurso e diferente do anterior não utiliza a violência de uma forma explícita. A violência ocorre, mas de uma forma implícita, sem coação física, a partir de danos morais e psicológicos (BOURDIEU, 1970).

Althusser (1985) irá dividir esses aparatos em:

- 1- *Religioso*: o agrupamento das diferentes igrejas e instituições de cunho religioso;
- 2- *Escolar*: inclui conjunto das diferentes instituições — públicas e particulares — de ensino nos diversos níveis;
- 3- *Familiar*: diz respeito ao ordenamento social a partir da noção de família;
- 4- *Jurídico*: inclui as dinâmicas normativas e punitivas;
- 5- *Político*: compreende o sistema político com os diferentes partidos que o compõem;
- 6- *Da Informação*: como o rádio, televisão, a imprensa e etc., responsáveis por disseminação de discursos característicos.

A existência de um aparelho não significa a ausência do outro, mas sim que, cada um utilizará de uma de suas prerrogativas – ou poderes – para conseguir manter a ordem necessária de uma forma ampla – a coesão social necessária à manutenção do *status quo*.

Desta forma, então, é na escola que, segundo Althusser (1985), nos são ensinados saberes práticos que serão necessários a cada um de acordo com a posição que ocupa ou virá a ocupar na sociedade: como a questão do falar bem (relacionada aos empregadores) e do escutar bem (relacionadas aos empregados). Para cada pessoa ter-se-ia já delimitado quais serão os saberes necessários em sua vida; dependendo, sempre, da posição social pertencente dentro das dinâmicas capitalistas – além de ordenamentos morais de como agir segundo a posição na qual se ocupa.

A escola – a educação de uma forma ampla — é então um aparelho de controle, exclusão e repressão dos indivíduos, tendo em vista que esta passa a transmitir uma ideologia que propaga e divide os saberes úteis e os não úteis, em uma relação de produção e reprodução. Entende-se por saber útil aquele que auxiliará os educandos, principalmente, nos postos de trabalho.

Diante disso, o autor coloca que:

Por outro lado, ao mesmo tempo em que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência e profissional, o que significa exatamente regras

de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1971, p. 21).

As relações entre empregados e empregadores estabelecem-se também nos ensinamentos dentro das instituições de ensino, dado que, a alguns se é ensinado o falar bem, liderar bem, gerenciar bem e para outros o ouvir bem, obedecer bem, trabalhar bem. Essas regras são de extrema importância na reprodução cultural e na manutenção do *status quo*, onde a escola se enquadra como formadora das linhas de produção – remetendo ainda mais uma vez a impossível dissociação entre práticas de conhecimento e práticas de produção material que sustentariam a vida.

Diante destas abordagens iniciais acerca do pensamento de Althusser, propomos uma também inicial reflexão a respeito do caso brasileiro. Como a conjuntura atual do ensino no Brasil – sobretudo a partir das políticas do governo Michel Temer (2016-2018) – acaba corroborando com a percepção do autor no que tange a relação escola/poder – ou em como a escola pode acabar se tornando um espaço que dissemina dinâmicas materiais de produção, legitimando, assim, o *status quo*. Tais reflexões se encontram em uma fase de criação e crescimento. Exporemos aqui seus resultados parciais.

DINÂMICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: NEOLIBERALISMO E PRODUÇÃO

A educação é um dos direitos humanos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas, estando no Artigo 26 da Declaração Internacional dos Direitos Humanos, onde estabelece que:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos (ONU, 2009, p. 14).

A partir disso, podemos afirmar que a questão educacional é um direito que deve ser ofertada a todos, tendo em vista as questões relacionadas à igualdade entre os indivíduos independente de credo, regionalidade, raça, classe, gênero, sexualidade, etc.

A educação não está, ou melhor, não deveria estar fadada a ensinar os indivíduos a simplesmente entrar em uma instituição de ensino superior e/ou conseguir um lugar no mercado de trabalho. A educação tem como seu objetivo principal a formação do indivíduo como cidadão: formando-o para uma vida cidadã, com gozo de seus plenos direitos e plena consciência de seus deveres. A questão fundamental é: que modo de vida a educação forma, de uma forma ampla e geral. Que dinâmicas cotidianas os processos de formação estão estimulando na medida em que operam nos indivíduos.

No contexto brasileiro, a educação foi conferida como um direito de todos somente a partir da Constituição Federal de 1988. Podemos dizer que o acesso a uma educação gratuita, que anteriormente era vista somente como uma prática de assistência social àqueles que não tinham condições, passa a ser vista como um direito fundamental na vida dos indivíduos.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 versa que:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 (*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988.)

Mesmo de uma análise bastante rasa conclui-se que a educação brasileira ainda não atingiu totalmente seus objetivos e, por mais que tenhamos conseguido inserir quem antes era excluído desses espaços, temos ainda um alto índice de analfabetismo, ou seja, muitas pessoas não acessam nem mesmo o ensino básico. A taxa de analfabetismo segundo pesquisa lançada pelo IBGE em junho de 2019 e que encontra-se disponível no Anuário Básico da Educação Básica (2019), é de 6,8% o que significa que mais ou menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas. O que pode estimular os debates acerca das questões da educação no Brasil, pois uma das metas do Plano Nacional de Educação era erradicar o analfabetismo até 2020, como encontra-se na Meta 9 do documento.

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Plano Nacional de Educação, 2014).

Diante disso e das prerrogativas constitucionais citadas, podemos concluir que há um longo caminho a ser percorridos pelas práticas/políticas de ensino no Brasil para assim alcançar os patamares de “pleno desenvolvimento da pessoa” e “seu preparado para o exercício da cidadania”. Nesse sentido, existem algumas abordagens que acabam se opondo às prerrogativas constitucionais e – ao nosso ver – prejudicam os processos de aprendizagem que visam práticas autônomas (cidadãs), remetendo inevitavelmente às reflexões de Althusser acerca de como a educação pode se manifestar como ferramenta de sustentação de lógicas de produção e do *status quo*.³ Nos referíamos ao pensamento de cunho neoliberal que se aventura vez por outra no cenário educacional brasileiro, apresentando-se como norte pedagógico que mais responderia aos princípios modernos de produtividade e eficiência – valores tão caros ao mercado, mas que podem suprimir outras prerrogativas da atuação cidadã se vistos sob um prisma de favorecimento de um nicho social em detrimento de outro.

A partir dos anos de 1970 o modelo capitalista reinventa-se e passa a disseminar uma visão política cunho neoliberal – que vê a necessidade de uma potencialização das práticas e dos direitos em um âmbito puramente individual, favorecendo, assim, as noções de livre mercado, produtividade, empreendedorismo, etc. Este direcionamento político coloca o Estado como principal fonte dos desgastes econômicos, agente culpado das crises nas mais diversas frentes: em suma, uma instituição ineficaz, impotente e incapaz (ANDRADE, 2019). A partir disso, a visão neoliberal constrói um discurso que coloca em xeque as ações do Estado no sentido de sanar problemas de cunho econômico – relacionados à produção e à qualidade de vida dos indivíduos – e como

³ Atentamos todos que somente em terceiro lugar, como argumento secundário, se faz uma ligação entre educação e o mercado de trabalho em nossa Constituição. Formalmente, as carências do mercado de trabalho.

solução, traz a privatização, que se daria a partir de organizações da sociedade civil, defendendo a noção de que o Estado não conseguiu “dar conta” dos problemas que teria ele mesmo criado.

Diante desta disseminação de ideias que a educação começa a ser ainda mais mercantilizada, na medida em que – do ponto de vista histórico – há um interesse imediato em modificar as dinâmicas de ensino tão logo se implantam políticas de cunho neoliberal em determinadas conjunturas. A ideia é, como não poderia deixar de ser, implantar processos de privatização – reinvenção contemporânea do termo “mercantilização” – pretendendo, assim, transformar bens e serviços que outrora eram vistos como deveres do Estado, em produtos ofertados do mercado. Portanto, a educação deixaria de ser vista como da ordem do Estado, passando a dinâmicas privadas, de cunho puramente produtivo.

Tais práticas acabam indo contra a noção de que a educação deve ser vista como direito e que deve ser ofertada a todos, sem nenhuma restrição, justamente como consta tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quanto na Constituição Federal (1988). A partir do momento em que a educação torna-se um produto ela se restringe a algumas pessoas, sobretudo as que podem pagar e manter-se dentro do sistema educacional; divide ainda mais a sociedade, pois, ao negar o acesso a esse direito nega também o direito à cidadania de uma forma ampla.

Compreendemos aqui a noção de cidadania a partir da conceituação do sociólogo britânico Thomas Marshall (1983 - 1981); em três elementos:

- 1- *Civil*: fazem referência aos direitos pertencentes à liberdade individual, de expressão e pensamento; direito à propriedade e de conclusão de contratos; direito à justiça;
- 2- *Política*: diz respeito ao direito de participação no exercício do poder político, votar e poder ser votado;
- 3- *Social*: que diz respeito aos direitos relativos ao bem-estar econômico e social.

Práticas que não favoreçam estes três elementos – em puro benefício de vagas noções como “livre-mercado” – acabam potencializando práticas de produção que tem como único fim sustentar um ordenamento social problemático e discriminatório, posto que, a aplicação de práticas neoliberais, seja em que âmbito se der, sustenta práticas de má distribuição de renda, aprofundando ainda mais a desigualdade social nestas conjunturas (HARVEY, 2011). Isto posto, a educação é um elemento fundamental, tanto para a compreensão dos pontos que constituem esta cidadania, quanto para o exercício da mesma visto que a partir de conhecimentos e saberes, forma e instrui os educandos acerca das mais diversas áreas do conhecimento, potencialmente facilitando suas práticas cidadãs.

A educação voltada a perspectivas neoliberais acaba sustentando a hipótese da efetivação de um AIE que visa sustentar os regimes de controle que outrora eram vistos como produto do exercício do Estado, mas que se transferem aos ditames do mercado. De uma forma geral, a reflexão acerca das dinâmicas de poder relacionadas ao Estado nunca esteve desconectada de suas implicações econômicas, haja vista as obras de Foucault, por exemplo. Nesse mesmo sentido, partimos do pressuposto de um certo entrelaçamento entre estas questões – já que o elemento metodológico de análise, os AIEs, nos permitem.

A hipótese é que, a partir deste entrelaçamento estado/mercado, política/economia, podemos falar na existência potencial de um AIE que disseminada suas dinâmicas de controle através percepções neoliberais a respeito de como a sociedade funcionaria – reformulando processos educacionais tendo em vista a manutenção do *status quo*. A operacionalidade de tal AIE é materializada de diversas maneiras no caso do Brasil atual. A mentalidade de mercantilização/privatização do ensino gera, por exemplo, uma modificação nos currículos escolares e no planejamento educacional, que acaba distinguindo dois setores elementares nos processos de formação: um

voltado para o público das camadas sociais mais baixas, os quais serão ensinados práticas voltadas ao mercado de trabalho, com saberes e conhecimentos que lhes servirão futuramente, saberes técnicos.

Um outro seguimento possível seria aquele dos processos de formação ligados a instituições de um nicho social mais alta. Este segmento terá um currículo voltado para o “saber liderar”, com dinâmicas de ensino mais amplas, que possibilitem uma formação mais rica em aspectos culturais, educacionais e etc. Essa mentalidade de mercantilização seria, portanto, uma forma de aparelhamento ideológico, visto que parece ter como objeto a reprodução e manutenção dos papéis sociais dos indivíduos de acordo com a classe social da qual pertencem.

Um exemplo claro dessa mentalidade de mercantilização foi a Proposta de Emenda à Constituição 55 de 2016, a qual estabeleceu-se através de medida provisória, pelo então presidente Michel Temer (PMDB). Tinha como objetivo principal, segundo a descrição, impedir que as despesas crescessem mais que a inflação, incluindo cortes nos investimentos referentes à educação e saúde. Essa medida, em suma, inviabiliza as próprias metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE). Também no governo Temer (2016-2018), ocorreu através da Reforma no Ensino Médio, a qual reduziu e retirou diversas disciplinas da educação pública, acarretando processos de precarização da profissão docente. A efetivação de tal plano trouxe novamente o discurso de existem que escolas para pobres e escolas para ricos, na medida em que dentro desta reforma há também um discurso de formação de mão-de-obra especializada e também a de uma abertura/diálogo com os estudantes para que eles possam fazer suas escolhas e etc.

As reformas do campo educacional, tanto em relação aos investimentos quanto nos currículos escolares, permeiam um debate que abarca também as discussões referentes à formação destes educandos. As modificações deflagradas parecem limitar o desenvolvimento cidadão dos educandos. Sempre quando há trocas de governo um dos pilares costumeiramente destacado é o da educação, evidenciando, assim, seu papel político estratégico. Em alguns governos, acaba ganhando mais espaço do que em outros, havendo casos, inclusive, em que foi colocada como a base central do plano governamental.

Fazendo um recorte para as áreas das humanidades/sociais, podemos, a partir de algumas leituras e análises do contexto brasileiro, destacar o contínuo ataque que tais áreas recebem, em diferentes conjunturas. A já aqui citada reforma no ensino médio no governo Temer (2016-2018) é um exemplo. A Lei nº 13.415/2017 modificou alguns pontos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre eles, tornando a Sociologia, a Filosofia – junto também da Educação Física e Arte – disciplinas optativas. A reforma tem como proposição principal oferecer diferentes possibilidades aos educandos, contudo essas diferentes possibilidades possuem um foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A Sociologia e a Filosofia entraram para a grade curricular nacional do ensino médio em 2007, após decisão unânime no Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir da homologação do então Ministro da Educação, Fernando Haddad (PT), ampliando o que já era obrigatório em 17 estados brasileiros a partir de leis estaduais. De acordo com o relator da proposta e conselheiro Carlos Callegari, em declaração dada: “Isso significa uma aposta para que os alunos possam ter discernimento quando tomam decisões e que sejam tolerantes porque compreendem a origem das diversidades”⁴ Temos aqui, diferente do contexto anteriormente exemplificado, uma amostra do incentivo às humanidades e ao pensamento crítico dos educandos e cidadãos.

Sociologia e Filosofia foram retiradas pela última vez dos currículos no ano de 1971, em plena ditadura civil-militar e substituídas pelo componente curricular Educação Moral e Cívica. As prerrogativas desta disciplina eram exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos, privilegiando o ensino de informações factuais com

⁴ Fonte: G1 Notícias. *Filosofia e Sociologia são incertezas para o ensino médio*. 2006. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1399080-5598,00-FILOSOFIA+E+SOCIOLOGIA+SAO+INCERTEZAS+PARA+O+ENSINO+MEDIO.html>>. Acesso em: 12 set. 2019.

perda da reflexão. A educação está dentro de um contexto técnico, a qual privilegia saberes que não fomentam o caráter crítico. Em um contexto ditatorial, um dos estudiosos acerca do ensino da filosofia no Brasil, diz-nos que: “Sem dúvida, a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional [...] A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial” (PEGORARO *apud* CARMINATI, 2007).

Em diferentes contextos, especialmente essas duas disciplinas receberam diferentes tratamentos indo de acordo com a ideologia de cada governo. A educação, até o presente momento, ainda não “escapou” ileso de diferentes reformas, por mais que tenha se colocado em alguns momentos como a base fundamental de governo. Podemos concluir que mais uma vez vivemos um contexto neoliberal e neste contexto, como já abordamos aqui, o que se tem como objetivo principal é o fortalecimento das cadeias de produção, incluindo as dinâmicas que poder que a elas servem. Para que isso ocorra, modificações são necessárias, algumas vezes de forma mais grave, noutras mais brandas, mas ainda assim privilegia-se uma educação mercantilizada a qual estimula conhecimentos e saberes práticos para o exercício do trabalho e não os que pretendem estimular práticas, trocas e conhecimentos que tenham como uma de suas principais premissas o fortalecimento do senso crítico e do exercício pleno da cidadania. A filosofia, assim como as demais áreas das humanidades, objetiva isso e é esse um dos grandes motivos pelo qual ela é tão atacada.

Inferindo algumas possibilidades que emergem destas nossas reflexões iniciais, gostaríamos agora de pensar no papel das humanidades – da filosofia mais detidamente – nesta relação entre a existência de AIEs e as práticas neoliberais que visam a mercantilização do ensino. Lembrando que estas são resultado parcial e estudos que ainda vem se desenvolvendo.

DO PROTAGONISMO FILOSÓFICO: ENSAIO DE UMA CONCLUSÃO

A filosofia desde seu surgimento desenvolve-se a partir da reflexão acerca de questões que permeiam a existência humana. Possibilita o reconhecimento acerca de questões individuais e coletivas, pois pensa através de indagações que fazem relação com o cotidiano dos indivíduos e comunidades. Ao levarmos em conta o contexto capitalista, temos, como fruto da exploração de mão-de-obra, desigualdades que se alimentam nas diferenças existentes nas relações que permeiam classe, raça, etnia, regionalidade, gênero, sexualidade e etc. Ao concordarmos com a premissa de que através da filosofia podemos identificar questões de opressão e desigualdades, devemos concordar também que essa prática não agradaria a todos, pois estaria indo contra as diferentes formas de exploração. Identificar desigualdades através de dinâmicas filosóficas é buscar insurgir-se.

A retirada da filosofia das grades curriculares em diferentes contextos brasileiros se dá pelo simples fato desta estimular a reflexão, a qual acaba também incentivando a possibilidade da criação de um senso crítico das mais diferentes questões. Ao falarmos em uma educação efetiva, estamos falando da possibilidade de criação de um senso crítico que possivelmente transformaria indivíduos passivos em relação às conjunturas nas quais estão inseridos em sujeitos ativos, que visam autonomia de ação. Logo, uma educação que se baseia efetivamente em direitos e deveres, os quais têm como pilar principal a liberdade e exercício da cidadania.

Visto que a filosofia tem como principal objetivo trazer a reflexão sobre as atuais condições que os indivíduos se encontram, juntamente com as outras áreas das ciências humanas, as temáticas trabalhadas por esta disciplina não são nem um pouco interessantes para aqueles que detêm, segundo a interpretação da obra de Althusser, o poder de Estado e da economia (neste caso traduzido por agentes que defendem a estrutura organizacional neoliberal). Por isso a manutenção do *status quo* através da escola é interessante para aqueles que detêm o poder de Estado, pois desta forma conseguem controlar o que cada aluno “deve” saber de acordo com a posição do sujeito diante da sociedade. A filosofia, bem como as demais áreas das humanidades, anseia e estimula a

criação de debates acerca de questões cotidianas. Limitar esse tipo de vivência dentro das escolas é também limitar o pensamento crítico dos educandos e acaba não estimulando o espírito inquieto de crianças e adolescentes.

O ensino da filosofia não significa a formação de discípulos, mas sim a formação de cidadãos conscientes de diversas questões, as quais permeiam relações de desigualdade, na maioria das vezes. O tipo de educação que exclui essas possibilidades possui resquícios de um passado colonial, o qual incentiva a manutenção de um Estado desigual e que se mantém a partir de relações de desigualdades, diferenças e exploração. Fazer das salas de aula espaços não incentivadores e sim reprodutores de uma lógica capitalista, além de limitar o desenvolvimento crítico dos educandos e educadores, faz com que esse espaço mantenha-se somente como um lugar de reprodução sistemática dos regimes vigentes, sem a possibilidade de inovação e fadado a repetir as mesmas metodologias, epistemologias e dinâmicas.

Um espaço onde se possa desenvolver debates amplos e dinâmicas que estimulem e fortaleçam os conhecimentos dos sujeitos como indivíduos e cidadãos conscientes das mais diversas questões se faz de extrema necessidade ao pensarmos na luta contra os AIEs. Nesse sentido, a desvalorização da filosofia pode se apresentar como potente estratégia neoliberal para a fomentação constante de corpos e mentes voltadas puramente ao mundo do trabalho. Seria ingênuo demais, como nos coloca Freire, esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças de forma crítica, pois essas relações de exploração se dão a partir dessa “ingenuidade”, e é assim, justamente, que as relações dentro de uma matriz cultural hegemônica se mantêm.

Diante das reflexões acerca dos AIEs e dos contextos neoliberais que parecem obedecer às mesmas dinâmicas – partindo do inevitável entrelaçamento entre política de Estado e regime de mercado – a grande questão que parece emergir é: o ensino da filosofia, em suas mais amplas nuances e abordagens, pode se mostrar como um aliado ao embate contra as práticas que visam minar a autonomia dos indivíduos inseridos em um contexto específico, de exploração e desigualdade? Tendemos a acreditar que sim. O que resta é codificar um programa de ação política e pedagógica que vise à efetivação destas práticas tão necessárias.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- ANDRADE, Érina; BOTELHO, Geina. *Uma análise da escola brasileira atual à luz da teoria de Louis Althusser*. 2016.
- BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 13.415/17. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- Harvey, D. *Neoliberalismo: História e Implicações*. Edições Loyola: São Paulo, 2011.
- LOCH, Silvana; ROCHA, Elisângela. *A escola como aparelho ideológico do Estado: reflexos do neoliberalismo no discurso escolar*. Colóquio de estudos linguísticos e literários. Paraná. 2007.
- NETO, Edgar; LIMA, Edméia; ROCHA, Ana. *Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

O ENSINO DE FILOSOFIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO AOS ALUNOS SURDOS NO BRASIL

Mateus Stein¹

INTRODUÇÃO: O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Embora seja possível afirmar que a atividade filosófica de inspiração europeia tenha sido praticada ou ensinada de um modo ou de outro no Brasil desde a época em que os padres jesuítas passaram a se instalar em seu território, a chegada da Primeira Missão Francesa de Professores de Filosofia durante a década de 1940 na Universidade de São Paulo (USP) pode ser considerado o marco inicial do ensino e pesquisa profissional de Filosofia neste país. Segundo Marcelo Carvalho e Marli dos Santos em *O Ensino de Filosofia no Brasil: três gerações*², primeiro capítulo da coletânea de textos de professores e pesquisadores brasileiros organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) intitulado *Filosofia: Ensino Médio*, durante esse período, a “ênfase era um ensino humanístico e reflexivo, até porque a referência de educação no Brasil era o modelo europeu” (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 13). De acordo com Carvalho e Santos, ainda, até esse momento, o acesso à universidade era um privilégio das elites sociais. No entanto, com o passar dos anos, as camadas populares da sociedade passaram a ter um acesso cada vez maior aos estágios mais avançados de ensino no processo de massificação do acesso escolar no Brasil.

Ademais, conforme Carvalho e Santos, a então primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), oficialmente intitulada Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, tornava não obrigatório o Ensino de Filosofia e Sociologia em instituições de ensino nacionais. Apesar de tudo, a situação da instrução filosófica em escolas públicas se tornou algo realmente precário ou inexistente e, em alguns casos, uma atividade considerada até mesmo subversiva, durante todo o período do Regime Militar, que teve seu início em março de 1964, só terminando oficialmente no ano de 1985. Outrossim, em conformidade com o texto dos autores supracitados, a obrigatoriedade da inserção de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio se tornou realidade há apenas cerca de dez anos atrás:

As novas orientações curriculares, somadas à política econômica e à ideologia do regime militar, que persistiu de 1964 a 1985, afetaram a qualidade do ensino, pela carência crônica de cultura humanística e de formação crítica. Nesse

1 Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Ensino Religioso pela Faculdade de Educação São Luís. Mestre em Filosofia pela UFSM. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia também da UFSM. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: matstein@msn.com

2 Cf. CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. O Ensino de Filosofia no Brasil: três gerações. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coords.). *Filosofia: Ensino Médio* (Coleção Explorando o Ensino, Volume 14). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-44.

período, a filosofia se manteve no exílio do Ensino Médio público. Seu retorno ocorre, a princípio, como disciplina optativa, ao longo dos anos de 1980. Em 1996, com a LDB nº 9394/96, a situação se mantém. O artigo 36, parágrafo 1º, recomenda o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, mas não a sua presença como disciplina escolar. Essa situação só é de fato alterada quando, em 2008, a Lei 11.684/08 revê o artigo 36 da LDB e estabelece a obrigatoriedade da inserção da filosofia e da sociologia nos currículos do Ensino Médio (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 14-15).

Entre outras coisas, Carvalho e Santos acreditam que neste contexto de reinserção da Filosofia, nós, enquanto educadores e filósofos, devemos fazer alguns questionamentos, como, apenas para citar um exemplo, qual é sua identidade e o que esperar da Filosofia agora que se faz presente em salas de aula do país. Estando atento a algumas dessas questões, Filipe Ceppas, por sua vez, em *Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil*, nono capítulo da coletânea supracitada, indica “que o fato de que a estabilidade econômica e a quase universalização do Ensino Fundamental, recentemente alcançadas, convivem com níveis inaceitáveis de desigualdade social, condições de vida e aproveitamento escolar” (CEPPAS, 2010, p. 172) deve servir para que se repense o Ensino de Filosofia e suas finalidades no Ensino Médio. Caso contrário, em suas próprias palavras, “apesar de todas as conquistas democráticas, econômicas e sociais, é como se mudássemos tudo para tudo continuar como estava” (CEPPAS, 2010, p. 172). Segundo Ceppas, além disso, somente uma reconsideração da história do Ensino de Filosofia no Brasil poderia nos ajudar a superar alguns pontos cegos de nossa formação filosófica:

A reconsideração desta história poderia contribuir para superarmos os vícios de nossa formação acadêmica e o fosso entre ela e a difícil tarefa de *exercitar a razão* junto aos alunos do Ensino Médio, na medida em que formos capazes de dar conta (1) do que significa filosofar nos trópicos; (2) daquilo que, com todos os seus limites, nossos trabalhos, acadêmicos ou não, mais profissionais ou mais literários, nos informam a esse respeito; e (3) de escapar às amarras de uma rígida separação entre as *razões* da filosofia europeia e tudo aquilo que nos trópicos lhes é de algum modo refratário ou indiferente (CEPPAS, 2010, p. 181).

Ao que tudo indica, Ceppas pensa que para que se possa ensinar Filosofia no Ensino Médio em escolas do Brasil, talvez seja necessário, antes de mais nada, que se resgate ou se crie uma noção filosófica própria e adaptada à realidade da sociedade brasileira. Essa Filosofia, Ceppas parece sugerir, deve dar conta de avaliar se aquilo que se escreve ou se elabora em trabalhos acadêmicos da área leva em conta nossos problemas cotidianos. Neste sentido, por fim, creio ser importante que olhemos para (ou criemos novos) cânones filosóficos, preferencialmente nativos de nosso próprio país⁴. No mínimo, se formos adotar autores ou filosofias estrangeiras, que essas tenham relevância para nossos problemas atuais, pois, entre outras coisas, não podemos esperar que habitantes de outras nações se preocupem genuinamente com as adversidades de nossas vidas aqui no Brasil. Isto posto, o que dizer a respeito do Ensino de Filosofia e as Políticas de Inclusão Escolar em relação aos alunos surdos no Brasil, por exemplo? A presente apreciação tem como principal objetivo sensibilizar o educador responsável pelo Ensino de Filosofia na escola sobre a urgência de se pensar como tal disciplina pode ser concebida de modo a se aproximar cada vez mais dos interesses dos alunos contemplados, sobretudo, mas não exclusivamente, pelas Políticas Públicas de Inclusão Escolar, como os estudantes surdos e usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

3 Cf. CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coords.). *Filosofia: Ensino Médio* (Coleção Explorando o Ensino, Volume 14). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 171-184.

4 De acordo com Ceppas: “Talvez tenha sido Oswald de Andrade quem melhor e mais obstinadamente quis enfrentar a natureza antinômica dos nossos embates entre o próprio e o alheio, a partir do mote incontornável da antropofagia. Esse escritor que desrespeitou todas as regras dos gêneros discursivos, combinando-os de modo programático — também ele autor de uma tese filosófica acadêmica, em 1950, O futuro da filosofia messiânica, sem dúvida “simplificadora” e “carente de maior aprofundamento teórico”, mas nem por isso menos genial, na avaliação de Fonseca (1990, p. 254) e de Benedito Nunes (1972) —, lidou de modo prismático e recorrente com as antinomias geradas pelo embate entre o que nos seria supostamente próprio (a alegria, o selvagem, o matriarcado, a cordialidade etc.) e o que nos seria alheio (a razão identificada com a razão europeia, patriarcal, da ordem do ladrilhador, da abstração, da disciplina etc.). Tanto a obra de Oswald quanto o livro Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda, continuam a nos oferecer chaves mestras para que possamos situar de modo crítico todo o esforço dessa aclimatação da razão nos trópicos, sem o que não saberíamos pensar sua transmissão para além do círculo dos especialistas, ou de um sempre redivivo entusiasmo pedagógico, populista, nacionalista e rastaquera” (CEPPAS, 2010, p. 176-177).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO AOS ALUNOS SURDOS, SUA IDENTIDADE E SEUS INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS (ILS)

Parafraçando Marcos José Silveira Mazzotta, em *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*⁵, já no século XIX, alguns brasileiros iniciaram a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes físicos e mentais, sendo que as experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América foram sua principal fonte de inspiração. De acordo com Mazzotta, ainda, “tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências” (MAZZOTTA, 2005, p. 27). No entanto, Mazzotta observa que a inclusão oficial da pauta da Educação Especial na política brasileira somente vai ter início entre os anos cinquenta e sessenta do século XX. Entre outras coisas, por sua vez, Tatiana Luiza Rech, em *A emergência da inclusão escolar no Brasil*⁶, afirma que “a inclusão escolar vem despertando maior interesse dos pesquisadores há mais de uma década, quando o Brasil adotou a proposta “educação para todos” trazida pela Organização das Nações Unidas (ONU)” (RECH, 2011, p. 19):

Atualmente, esse movimento configura-se como uma nova perspectiva para a escola, trazendo para dentro todos aqueles alunos que estavam fora, por meio de programas governamentais, políticas educacionais, de assistência e de previdência. A partir disso, tem se configurado uma “verdade na educação”, pois o Ministério da Educação (MEC), após a elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, tem potencializado as ações em prol da inclusão escolar. Como forma de política, esse documento orienta a obrigatoriedade da educação escolar regular para todas as crianças, independentemente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência. Todos, agora, possuem o direito à educação regular no Brasil (RECH, 2011, p. 19).

Assim como Rech, além disso, Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, em *Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico*⁷, acredita que em todos os documentos referentes à educação dos indivíduos com deficiência, por exemplo, o modelo da Inclusão é um eixo norteador para a Educação Especial a ponto do atendimento segregado ser visto como alternativa que deve ser evitada. Porém, Miranda também reconhece que apesar do predomínio de orientações inclusivistas, “fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode se tornar realidade, pois sabemos que, ainda que os alunos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato por si só não altera a qualidade de sua escolarização” (MIRANDA, 2008, p. 42):

É possível observarmos, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pela proposta da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge em decorrência da não-problematização do assunto, tendo em vista que raramente estes alunos são contemplados nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento (MIRANDA, 2008, p. 42).

Em todo o caso, Miranda atribui a isso o fato do paradigma da Inclusão ser recente em nossa sociedade. Segundo a autora, como qualquer situação nova, “incomoda, provoca resistências, desperta simpatia e também críticas, mas é necessário e urgente que pesquisadores e professores compreendam melhor as complexidades do cotidiano da sala de aula (MIRANDA, 2008, p. 42).

5 Cf. MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

6 Cf. RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

7 Cf. MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan.-dez. 2008.

No que concerne especificamente ao público-alvo da Educação Especial, em *A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS)*⁸, Gladis Perlin explora, sobretudo, a relação existente entre a identidade de pertencimento cultural dos principais usuários de Línguas de Sinais como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), isto é, os surdos, e seus respectivos intérpretes para línguas orais. Outrossim, conforme Perlin, aquilo que pode ser considerado produção cultural surda passou por uma ampliação recente:

Algumas produções culturais dos surdos como a identidade, a diferença, a língua de sinais, a compreensão das posições do sujeito (surdo e ouvinte), a poesia e a escrita da língua de sinais se adentram como questões necessárias à tradução da alteridade do sujeito surdo. Consequentemente, as posições contrárias de representação foram perdendo terreno e, em alguns espaços, formas radicais assumem gerando impulsos que permitem aos sujeitos indícios de direção (PERLIN, 2006, p. 137).

Para Perlin, ademais, “a cultura surda traz em si elementos importantes que a identificam, a constituem e a colocam no rol das diferentes culturas que perfazem o panorama das posições da modernidade tardia” (PERLIN, 2006, p. 138). Alguns desses elementos, em conformidade com Perlin, consistem na identidade surda, na diferença (“o ser surdo com sua alteridade”), na Língua de Sinais e nas relações de poder estabelecidas entre os surdos (e sua cultura) e os demais. No tocante aos Intérpretes de Língua de Sinais (ILS), por seu turno, Perlin assevera que “alguns ILS já perceberam que a constituição da identidade tem elementos culturais significativos na alteridade como ILS” (PERLIN, 2006, p. 141):

Não se pode dizer que as identidades são puras, prontas, homogêneas, não se pode dizer que uma identidade pertence apenas a uma cultura. Importa dizer da complexidade das identidades. Importa dizer que não existe uma identidade sem situá-la em sua territorialidade cultural, no sentido, um contexto. Isso pode significar que esta orbitalidade que perpassa a identidade, ao mesmo tempo em que constitui o ILS, põe uma falta constitutiva em relação à cultura surda (PERLIN, 2006, p. 141-142).

Posto que o papel do ILS consiste em intermediar as relações culturais e comunicativas entre os surdos e os não-surdos⁹, Perlin também acredita que as narrativas culturais são importantes, pois “são as formas de uma cultura traduzir à outra sua constituição, seus valores, as realidades escolhidas e seu modo de representação cultural” (PERLIN, 2006, p. 142). No entanto, Perlin reconhece que existem incompletudes nas narrativas do ILS que muitas vezes não preenchem as exigências culturais dos surdos:

No meio do povo surdo, alguns ILS são mais aceitos que outros, reconhecidos como identidades mais compatíveis com a cultura surda. Isto significa que o intérprete emerge de certas relações políticas de discursos referentes à cultura surda. E na figura cúmplice do intérprete, aceita no povo surdo, existe a reinscrição cultural referencialmente política (PERLIN, 2006, p. 144).

Apesar de tudo, Perlin sugere que “essa produção em vista da diferença assegura a enunciação da representação cultural no processo de sua imersão política” (PERLIN, 2006, p. 144). Por fim, Perlin afirma, entre outras coisas, que estratégias para a qualificação dos ILS têm sido apresentadas por parte das culturas surda e ouvinte, além deles mesmos, cabendo apenas processar essas informações no nível epistemológico e em relação às Políticas Públicas de Inclusão Escolar.

8 Cf. PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136-147, jun. 2006.

9 De acordo com Perlin: “Fica evidente que uma reinscrição cultural do surdo é construída e repassada de acordo com o conhecimento cultural do ILS. O conhecimento cultural se dá por uma legitimação, por uma percepção da diferença.” (PERLIN, 2006, p. 143).

UMA FAMILIARIZAÇÃO COM A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (Libras)

No primeiro capítulo de *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*¹⁰, Audrei Gesser afirma que a Língua de Sinais não é datilologia ou mímica. Entre outras coisas, a autora também alega que a Língua de Sinais não é universal ou artificial. Além de tudo, Gesser busca mostrar que a Língua de Sinais não pode ser considerada uma “adaptação” ou versão sinalizada da língua oral. De acordo com Gesser, ainda, a razão para que a Língua de Sinais não seja considerada uma versão sinalizada de línguas orais se deve ao fato dela ter sua própria estrutura gramatical, além de ser autônoma e independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística. No entanto, disso não se segue que não ocorram empréstimos linguísticos de uma língua para a outra algumas vezes. Segundo Gesser, devido, em grande parte, à natureza da relação assimétrica existente entre as línguas orais e as línguas de sinais, a estrutura das línguas orais como o português, por exemplo, pode acabar se impondo sobre as sinalizações com as mãos em línguas como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Conforme Gesser, além disso, não é verdadeira a informação segundo a qual a Língua de Sinais tem suas origens históricas na língua oral. Cada Língua de Sinais tem suas influências e raízes históricas a partir de Línguas de Sinais específicas. Não obstante, as Línguas Americana e Brasileira de Sinais (ASL e Libras, respectivamente) têm, de acordo com Gesser, suas origens na Língua Francesa de Sinais (LSF).

A origem da Libras, por exemplo, está intimamente ligada ao processo de escolarização dos surdos, apesar de todas as adversidades enfrentadas por seus usuários e defensores de seu ensino ao longo da história. Entre outras coisas, a autora também reitera que a Libras não apresenta necessariamente uma unidade em todas as regiões do país. Assim como acontece com as línguas orais, é possível dizer, conforme Gesser, que existem “dialetos” também em Libras. Pode ocorrer variação nos níveis fonológico, morfológico e sintático no uso das línguas orais e nas línguas de sinais devido a fatores sociais como idade, gênero, etnia, educação e situação geográfica de seus usuários.

À guisa de conclusão da presente seção, segundo Gesser, apesar de até pouco tempo atrás se dizer que a Língua de Sinais era uma língua ágrafa, atualmente é consenso considerá-la uma língua possuidora de diferentes sistemas de escrita. Um dos sistemas de escrita mais utilizados pelos usuários de Línguas de Sinais se chama *SignWriting*¹¹. Segundo a autora, observou-se que os surdos expostos a tal sistema têm muita facilidade para escrever. Por fim, Gesser lamenta que no Brasil o sistema de escrita de Língua de Sinais ainda é incipiente, apesar de estar em fase de experimentação, uma vez que a própria grafia da Libras passa por um processo de padronização. Outrossim, Gesser acredita que um sistema de escrita em Língua de Sinais é de grande importância, pois pode ser considerado “um bem cultural com positivas implicações para o fortalecimento e a emancipação linguística do grupo minoritário surdo” (GESSER, 2009, p. 44).

CONCLUSÃO: A VIABILIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA AOS ALUNOS SURDOS

De acordo com o professor e pesquisador argentino Guillermo Obiols no ensaio *Uma introdução ao ensino da filosofia*¹², a Filosofia “encaixava-se muito bem no modelo clássico de escola de nível médio, vigente sem fissuras até a década de sessenta do século XX” (OBIOLS, 2002, p. 66), porque até mais ou menos esse período, apenas uma elite econômica e socialmente abastada tinha acesso ao que hoje chamamos de Ensino Médio. A Filosofia e o currículo do Ensino Médio, como um todo, até essa época, eram pensados e estruturados para que

10 Cf. GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Pref. Pedro M. Garcez. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

11 Cf. BRENDA, Valdenise Simone Melo Moulin. A aplicação da escrita de sinais, *SignWriting*, no Brasil. *Revista Leitura*, Maceió, v. 1, n. 57, p. 286-305, jan.-jun. 2016.

12 Cf. OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

as pessoas mais privilegiadas pudessem exercer cargos públicos ou para que essas dessem prosseguimento a seus estudos no Nível Superior. Depois, tais pessoas tinham acesso ao aprendizado de línguas necessárias para o estudo de Filosofia, como o alemão, o francês, o grego e o latim, além de poderem contar com a disponibilidade de bons livros de Filosofia e Literatura, por exemplo.

Por sua vez, conforme o igualmente professor e pesquisador argentino Alejandro Cerletti em *O ensino de filosofia como problema filosófico*¹³, existe uma relação hierárquica implícita entre o Estado, a Instituição Escolar e o Ensino de Filosofia, onde o Estado se impõe em relação à Instituição Escolar e ao Ensino de Filosofia, além do Ensino de Filosofia também se submeter à Instituição Escolar no contexto do Ensino Médio.

Para Cerletti, em geral, o Estado ditará se as Instituições Escolares Públicas, por exemplo, terão uma orientação Técnica ou Regular, bem como a quantidade de recursos que receberão e quais são os conteúdos que deverão trabalhar em suas aulas. Em contrapartida, às Instituições Escolares caberá administrar o uso dos recursos que recebem do Estado, além de terem que orientar seus professores sobre as dificuldades dos alunos, entre outras coisas. Por sua vez, o Ensino de Filosofia caberá aos professores de Filosofia, embora esses nem sempre sejam formados na área. Entre suas atribuições, esses terão certa autonomia para decidir se trabalharão um conteúdo em detrimento de outro ou se darão maior ou menor ênfase a um determinado problema, desde que deem conta de abordar a maior parte daquilo que supostamente são obrigados a trabalhar em sala de aula.

O problema dessa relação entre Estado, Instituição Escolar e Ensino de Filosofia, na visão de Cerletti, está no fato dos professores muitas vezes serem limitados pelas Políticas Públicas de um Estado ou mesmo pelas Instituições Escolares ao abordarem em sala de aula certos problemas ligados à Filosofia. Além disso, os professores que ensinam Filosofia normalmente não são consultados ou têm envolvimento restringido pelo Estado no que diz respeito às discussões relacionadas às Políticas Públicas que determinam como se deve ensinar Filosofia.

Como bem coloca Dermeval Saviani em *O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram*¹⁴, um sinal emblemático da intervenção nos próprios conteúdos e na forma de funcionamento do ensino é o “movimento denominado “Escola sem partido” que agora se apresenta na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias assembleias estaduais e câmaras municipais do País” (SAVIANI, 2016, p. 390). Todavia e apesar de todas as dificuldades, penso que a presente apreciação se justifica, entre outras coisas, enquanto forma de resistência ativa em favor de uma educação de qualidade e pela permanência da Filosofia no Ensino Médio¹⁵, pois me parece que a discussão envolvendo as Políticas Públicas de Inclusão Escolar em relação aos alunos surdos e o Ensino de Filosofia no Brasil acena justamente para isso.

Ademais, conforme Obiols, ainda hoje há quem defenda que existem duas concepções opostas e incompatíveis acerca do Ensino de Filosofia: uma primeira, *kantiana*, segundo a qual é apenas filosofando que se ensina ou se aprende Filosofia; e, uma segunda, *hegeliana*, segundo a qual é apenas ensinando ou aprendendo Filosofia que se filosofa. Entre outras coisas, no entanto, Obiols acredita que as concepções de Immanuel Kant e Georg Wilhelm Friedrich Hegel acerca do Ensino de Filosofia não necessariamente se opõem ou são incompatíveis.

13 Cf. CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

14 Cf. SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul.-dez. 2016.

15 De acordo com Saviani: “A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil.” (SAVIANI, 2016, p. 392).

Para concluir, Cerletti sustenta que o Ensino de Filosofia é um problema filosófico, pois julga que é inadmissível ensinar ou aprender Filosofia sem que se problematize, digamos, os fundamentos metafísicos, epistemológicos ou éticos, entre outros, envolvendo o conteúdo de uma aula. Segundo Cerletti, se o conteúdo de uma aula deve ser filosoficamente problematizado, isso significa que esse pode ser tratado como um problema filosófico genuíno, o que indica que a problematização eventualmente conduz a um filosofar que também é instrutivo. Desse modo e pelo visto sob influência de Obiols, Cerletti parece sinalizar que, simultaneamente, se ensina ou se aprende Filosofia se filosofando e vice-versa, desde que não se deixe de sempre problematizar o conteúdo filosoficamente relevante de uma aula.

De acordo Cerletti, ainda, o sentido do Ensino Filosofia nos dias de hoje está no fato da aula de Filosofia ter o potencial de ser utilizada como um espaço para se despertar nos alunos, em sua grande maioria adolescentes, questionamentos com frequência e de maneira rudimentar já presentes em seu pensamento desde a infância, sobre seu papel no mundo, como esse se configura social e politicamente ou de que modo pode ser mudado para melhor, enfim, como esses jovens podem se tornar adultos cidadãos, responsáveis e atentos ao mundo a sua volta, entre outras coisas. Isso inclui, obviamente, os alunos surdos, que historicamente foram excluídos de praticamente tudo que envolve uma aula de Filosofia ou o pensamento filosófico propriamente dito. Em geral, aliás, outras disciplinas presentes no currículo do Ensino Médio oferecem pouco ou nenhum espaço para que se possa refletir a respeito dessas questões. O ideal, para Cerletti, é que os professores de Filosofia busquem discutir ou abordar essas questões mostrando, digamos, que a justiça¹⁶ é um conceito importante para a manutenção de regimes democráticos, o que pode beneficiar diretamente seus alunos nos dias atuais, sejam esses surdos ou ouvintes.

REFERÊNCIAS

- BREDA, Valdenise Simone Melo Moulin. A aplicação da escrita de sinais, *Sign Writing*, no Brasil. *Revista Letras*, Maceió, v. 1, n. 57, p. 286-305, jan.-jun. 2016.
- CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. O Ensino de Filosofia no Brasil: três gerações. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coords.). *Filosofia: Ensino Médio* (Coleção Explorando o Ensino, Volume 14). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-44.
- CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coords.). *Filosofia: Ensino Médio* (Coleção Explorando o Ensino, Volume 14). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 171-184.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Pref. Pedro M. Garcez. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HÖFFE, Otfried. *Justiça Política: fundamentação de uma filosofia crítica do Direito e do Estado*. Trad. Ernildo Stein. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

¹⁶ No ensaio *Justiça Política: fundamentação de uma filosofia crítica do Direito e do Estado*, mais especificamente no décimo quarto capítulo dessa obra, *O Estado da Justiça*, o filósofo alemão Otfried Höffe, aborda, entre outras coisas, o estado da justiça no mundo moderno. O capítulo denominado *O Estado da Justiça* está dividido em três partes principais, no entanto, para não me estender demasiadamente, abordarei aqui apenas a primeira parte desse capítulo, a saber, *Só um povo de demônios precisa de estado*. Höffe divide o Estado em três partes ou etapas, sendo a primeira caracterizada pela falta de regras e direito, a segunda pela falta de efetividade do justo e, a terceira, pela realidade da justiça através da institucionalização das ferramentas de controle público. Segundo Höffe, primeiramente, se resolve os conflitos de interpretação e as liberdades fundamentais, então, a desonestidade e a trapaça deixam de compensar e, finalmente, se chega à institucionalização da ordem jurídica. Cf. HÖFFE, Otfried. *Justiça Política: fundamentação de uma filosofia crítica do Direito e do Estado*. Trad. Ernildo Stein. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan.-dez. 2008.
- OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136-147, jun. 2006.
- RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.
- SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul.-dez. 2016.

EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE TRÊS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA ESCRITOS POR AUTORAS MULHERES

Raquel Brum Sturza

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar algumas das problematizações realizadas na pesquisa de mestrado intitulada: “Livros didáticos de Filosofia no Brasil (1980-1990): Um estudo sobre proveniências e modos de ensinar Filosofia”¹. Pesquisa esta realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em um primeiro momento, o estudo teve como objetivo realizar a apresentação das condições de possibilidade – proveniências – da produção do livro didático de Filosofia nas décadas 1980 e 1990. Após este primeiro movimento, realizamos a escolha de três livros que emergiram neste período para um empreendimento de análise, são eles: “Filosofando – Introdução à Filosofia” (1986) 2ª edição, 1993; “Convite à Filosofia” (1994), 12ª edição, 1999 e “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” (1995), 3ª edição, 1999.

O livro “Filosofando – Introdução à Filosofia” tem sua publicação realizada no ano de 1985, que coincide com o final do período da Ditadura Militar vivida pelo país e com o início do processo de redemocratização. Refere-se a um período em que os embates de forças para o retorno da Filosofia aos currículos mostram-se cada vez mais fortes, tendo em vista os movimentos realizados por professores e pesquisadores. E também, a promulgação da Lei nº 7044/82, no ano de 1982, que, conforme Alves (2002), alterou o disposto na Lei nº 5.692/71, referente à “profissionalização compulsória” do ensino de segundo grau, substituindo-a por “preparação para o trabalho”. A partir dessa lei, Alves (2002) afirma que as disciplinas da parte diversificada passaram a ser consideradas sob outro olhar, ganhando destaque aquelas que forneciam uma formação mais geral em detrimento das disciplinas de formação específica. O que possibilitou que espaços fossem abertos para a volta da Filosofia ao currículo como disciplina optativa, porém, dessa vez em caráter real e não fictício como na Lei nº 5.692/71.

Os livros “Convite à Filosofia” e “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” têm suas publicações realizadas na década de 1990, mais precisamente nos anos de 1994 e 1995, respectivamente. Nesse período há uma maior abertura para o ensino opcional da Filosofia nas escolas de ensino médio. Outro fator importante a ser destacado é que a publicação destas três obras ocorreu anteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nesse sentido, é evidente que a LDB de 1996 não serviu de parâmetro para a escrita e produção desses materiais.

1 Sob a orientação da Professora Doutora Elisete Medianeira Tomazetti.

A partir da análise dos três livros didáticos apresentaremos algumas recorrências discursivas que, em nosso entender, problematizam e dizem da forma como esses livros didáticos foram produzidos e pensados em seu tempo, são elas: estrutura formal dos livros, modos de ensinar Filosofia e a Filosofia (questões ligadas à origem, significado e utilidade).

ESTRUTURA FORMAL DOS LIVROS DIDÁTICOS

Dentre as recorrências discursivas analisadas, está a estrutura formal² dos três livros didáticos de Filosofia que compõem o *corpus* da pesquisa. Primeiramente, tomou-se como referência básica para sua análise a obra: momentos do livro no Brasil, publicada pela editora Ática no ano de 1996. Conforme Paixão (1996), a editora Moderna, fundada por Ricardo Feltre, deu seu grande salto quando passou a trabalhar com obras para o segundo grau, após 1968. As transformações que levaram os livros didáticos à posição que hoje ocupam no mercado editorial devem-se principalmente à editora Ática (PAIXÃO, 1996).

Na década de 1960, a educação vivia mudanças profundas. A LDB, de dezembro de 1961, simplificará o currículo escolar, banindo a padronização do ensino; “acabará com os velhos manuais e abrirá espaço para um novo conceito de livro didático, mais adaptado à realidade brasileira” (PAIXÃO, 1996, p. 159). A Editora Ática, apoiada na experiência da Sesil, mudou a forma de apresentação das apostilas, deu-lhes capas especiais, impressão profissional e conquistou uma boa fatia do mercado. Com apenas um ano de existência, já tinha vinte títulos publicados e três no prelo (PAIXÃO, 1996, p. 159-160). A familiaridade da editora com o ensino também estimulou a busca de recursos que estabeleceriam uma comunicação mais direta com os alunos e professores, além de buscarem tornar agradável e produtivo o processo de aprendizagem. O resultado foi que, no começo dos anos de 1970, a editora Ática lançou uma coleção que possibilitou uma virada decisiva no panorama do livro didático.

Uma nova ampliação do leque editorial da Ática ocorreu na década de 1980, quando a abertura política estimulava o debate pedagógico e a exploração de novas propostas de ensino da rede escolar. É justamente neste período de crescimento de editoras como a Ática e a Moderna, entre outros fatores apresentados, que ocorreu a abertura para a produção e publicação de livro didático de Filosofia, como é o caso dos livros que foram escolhidos para este estudo. Estes três livros foram produzidos e publicados conforme os moldes empregados pelas editoras na época. Dessa forma, possuem título, capa, sumário, apresentação, figuras e imagens de acordo com a singularidade de cada editora da época.

Considera-se, com Fischer (2001), que, para analisar discursos, é preciso antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas — práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso”. Para Michel Foucault (2014), é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível da existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis (FISCHER, 2001, p. 198).

Quando se fala em livros no geral e até mesmo dos livros didáticos de Filosofia, o título e a capa fornecem o primeiro contato entre leitor e a obra. Assim, o que ele vê primeiro pode, ou não, incitá-lo a abrir o livro. Tendo em vista o impacto dessas características dos livros sobre os leitores, iniciamos a análise da estrutura formal dos livros com os títulos das obras e posteriormente com as capas.

2 Por estrutura formal compreendemos, a capa, sumário, diagramação, uso de imagens, impressão colorida, etc.

O título do livro “Filosofando - Introdução à Filosofia” apresenta dois pontos importantes a serem problematizados. O primeiro refere-se à primeira palavra do título — “Filosofando”, associada ao ato de filosofar. Ao utilizar o verbo no gerúndio, as autoras indicam que o filosofar está ocorrendo. Em contraponto, o restante do título diz de uma “Introdução à Filosofia” ao primeiro contato com filósofos, temáticas e questões da área. Aliando esses dois pontos, é possível dizer que o filosofar pode tornar-se possível a partir de uma introdução à Filosofia exposta em suas páginas. Dessa forma, os conteúdos apresentados sobre os filósofos e as temáticas mostrar-se-iam como a base necessária para que os alunos pudessem filosofar.

O título do segundo livro, “Convite à Filosofia”, indica literalmente um convite à Filosofia. Esse convite é realizado, em grande parte, através da apresentação de temas tradicionais da Filosofia, tendo como norte a história da Filosofia. Ainda que ao final do livro estejam presentes questões mais atuais que possibilitem a reflexão e o pensar sobre a vida, e sobre temas cotidianos por parte dos alunos, em grande medida trata-se de apresentar a história da Filosofia e as correntes filosóficas e seus filósofos e etc.

Com o título “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”, as autoras apontam para a importância de pensar, mas não só de pensar, e sim de pensar de outro modo, a partir de um novo olhar, tendo em vista a expressão “Pensando Melhor”, utilizada no início do título. Esse termo utilizado pelas autoras para compor o título do livro pode ter como referência a expressão Educação Para o Pensar, utilizada por Matthew Lipman em seu programa de Filosofia para Crianças, que propõe algumas habilidades de pensamento a serem desenvolvidas. Essas relações serão apresentadas com maiores detalhes posteriormente. Para além disso, a Filosofia e o conhecimento sobre ela impulsionam um novo pensar sobre determinados assuntos do cotidiano da vida dos alunos. Ao exercitar um “pensar melhor” sobre questões rotineiras, os alunos passam a filosofar, unindo, assim, a segunda parte título, “Iniciação ao Filosofar”.

Os três livros indicam em seus títulos: iniciação, convite e introdução, termos esses que estão ligados ao caráter introdutório do livro didático em âmbito escolar. Os livros didáticos visam atender ao ensino de uma disciplina de ensino médio, para alunos que não serão especialistas em Filosofia, mas que necessitam destes saberes introdutórios para sua formação. A atribuição ao ensino médio da tarefa de propiciar uma cultura geral ou informações básicas, como alicerce para a especialização a ser propiciada pela universidade, definiu a escolarização da Filosofia pautada pelos parâmetros da sistematização e simplificação dos conteúdos, procedimentos viabilizados pelos “manuais”³, concebidos precisamente para desempenhar essa tarefa didática. Obiols (2002) afirma que além desses dois parâmetros, era difícil encontrar qualquer preocupação didática nos livros de textos anteriores a década de 1980, na Argentina.

Como mencionado anteriormente, outro aspecto da estrutura formal dos livros, que se mostrou recorrente e importante, diz respeito às capas das três obras. Conforme Moraes (2010), no passado a capa tinha unicamente a função de proteger as folhas, e não de identificar seu conteúdo ou promover sua venda, como no livro moderno.

Assim, as capas eram de couro, gravado ou não, às vezes em dourado, ou então obras de ourivesaria⁴, refletindo seu valor como objeto único e o poder econômico de seu proprietário – mas, mesmo quando decoradas não recebiam inscrição ou ilustração figurativa relacionada ao conteúdo (MORAES, 2010, p. 50).

3 A etimologia do termo “manual” exprime bem a sua natureza didática; a forma latina *manualis* é a tradução do grego *enkeiridion*, designando livros de formato pequeno, manuseáveis, de uso frequente, “para trazer consigo”. Também costumam ser denominados compêndios, sumas ou sumários, designando basicamente um agregado de noções ou resumo dos conteúdos de ensino (RODRIGO, 2009).

4 A ourivesaria é a arte de trabalhar com metais preciosos, na fabricação de joias e ornamentos.

No entanto, essa mudança, em relação às capas, não ocorreu nem quando o livro passou a ser produzido em massa, a partir da invenção da tipografia. A identificação da obra, autoria e edição apareciam na página de rosto, as vezes, em uma proteção de papel mais encorpado que reproduzia a página de rosto, mas que seria removida para a encadernação feita após a compra (MORAES, 2010, p. 50).

Mais tarde, com a industrialização da encadernação, a identificação da obra passou a vir numa sobrecapa, que funcionava também como propaganda, no entanto, não pertencia ao corpo do livro e podia ser removida. Com a generalização da brochura⁵, as capas em papel encorpado coladas ao corpo do livro assumiram a função publicitária que era feita pela sobrecapa. A encadernação cartonada também permitiu a impressão de capas duras com essa característica de promoção de vendas (MORAES, 2010, p. 50).

As capas não se mostram como uma problemática para as editoras brasileiras até os anos de 1970. Isso parece ter ocorrido também com as editoras didáticas, visto que entendia-se que os aspectos visuais não teriam grande impacto na tomada de decisão ao adotar um livro escolar. É apenas após a expansão da indústria cultural, a partir da década de 1970, que a preocupação com esse item começará a ocorrer (MORAES, 2010).

Concordamos com a compreensão de Moraes (2010) de que as capas dos livros podem relacionar-se com seus conteúdos, com os assuntos e com as ideias impressas, mostrando-se como pistas sobre o que está em seu interior. Atentamos para alguns fatores que podem possibilitar a compreensão destas pistas como a presença ou não de ilustrações, fotos ou gravuras, entre outros elementos. Acreditamos que este olhar possibilita averiguar qual o impacto que as autoras pretendem causar sobre e para os leitores, os alunos e os professores. Neste sentido realizamos algumas considerações.

O livro “Filosofando - Introdução à Filosofia” apresenta em sua capa a obra de arte *‘Le clef des champs’* (A chave do campo) do surrealista René Magritte (1936). A partir da pesquisa realizada em sites de busca⁶, foi possível encontrar algumas interpretações desta obra em páginas estrangeiras. Estas interpretações dizem que Magritte estaria realizando uma brincadeira, técnica utilizada em outras pinturas, na qual pinta uma cena, de uma janela pitoresca, com cortinas, ainda habilmente apoiada com pernas de cavalete. Nessas pinturas, Magritte indica que o que se está vendo é, na verdade, uma pintura de uma janela e não uma janela. Nessa imagem em específico, Magritte quebrou o vidro da fachada para expor, exatamente a mesma imagem do outro lado. Novamente está diminuindo o significado de sua própria arte mostrando que a pintura da natureza é tão mundana quando o ambiente circundante e a chave para a liberdade, chave para o campo trata-se de reconhecer esse fato. É possível pensarmos que a opção pelo uso de uma obra de arte como imagem de fundo da capa do livro pode ser relacionada à formação das autoras, a saber, Maria Lúcia de Arruda Aranha⁷ e Maria Helena Pires Martins⁸. Maria Helena Pires Martins, além de possuir formação inicial em Filosofia, possui Mestrado e Doutorado em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ou seja, possui formação em Artes o que pode justificar e embasar essa escolha.

Outro fator importante a ser destacado é o local onde está situado o título da obra, dado que a palavra inicial deste possui lugar central na capa, deixando em segundo plano o nome das autoras e o restante do título. Percebe-se que a frase, “Introdução à Filosofia” não possui um lugar de destaque. Trata-se de uma capa com

5 Tipo de acabamento em que o miolo do livro é coberto por uma capa, de papel ou cartolina, colada ao dorso.

6 Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/magritte-rene/clef-des-champs>>.

7 Maria Lúcia de Arruda Aranha tem sua formação marcada pela carreira de professora do ensino médio em escolas das redes privada e públicas. Formada em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), lecionou para o ensino médio, em escolas da rede pública e particular até se aposentar. Vale salientar que a produção de Maria Lúcia junto à Editora Moderna colaborou com a circulação e a apropriação de suas obras, que se tratam de referências para o ensino da Filosofia e principalmente para a história da educação. Atualmente a autora é aposentada da carreira docente.

8 Maria Helena Pires Martins, formou-se em Filosofia no ano de 1969. Começou a lecionar na PUC-SP em 1972, indo, em 1975, para o Mackenzie. Possui Mestrado em Artes (1976), Doutorado em Artes (1988) e defendeu o título de livre docência no ano de 1997. Atualmente é professora Associada da Universidade de São Paulo.

cores escuras e a imagem de uma obra de arte, escolhas essas que, em um primeiro momento, podem não ser de fácil compreensão por parte dos alunos.

Na capa vermelha com títulos em tom de dourado e branco do livro “Convite à Filosofia”, há a imagem de nove filósofos que também estão presentes no interior da obra. São eles: Hegel, Platão, Merleau-Ponty, Leibniz, Espinosa, Aristóteles, Nietzsche, Sartre e Sócrates. Esses filósofos são importantes e reconhecidos no campo da História da Filosofia Antiga e Moderna. São filósofos que viveram nesses períodos e são reconhecidos por questões e temáticas discutidas em suas épocas. Escola de Comunicações e Artes, no Departamento de Biblioteconomia e Documentação. Outro fator possível de perceber é que não há a presença de nenhuma filósofa, mulher⁹.

A escolha para as imagens da capa, a saber, o rosto de filósofos da História da Filosofia pode estar atrelado à formação da autora. Marilena Chauí¹⁰ é formada em Filosofia pela USP, que detém seu ensino marcado fortemente pela presença da história da Filosofia, e da leitura de textos na perspectiva estruturalista, que será abordada de forma mais abrangente no próximo subcapítulo. Como é possível perceber, a palavra Filosofia e o nome da autora possuem lugar de destaque na capa do livro, o que pode ter sido ocasionado por parte da editora, por acreditar que o nome da autora chamaria atenção, possibilitando uma maior adesão por parte dos professores da educação básica. Isto, porque a autora possui uma forte ligação com a Filosofia e o seu ensino, sendo uma autora de renome na área.

Sobre as imagens presentes na capa do livro “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar”, ao fundo, em um segundo plano, estão presentes imagens atribuídas a filósofos gregos como Platão e Aristóteles e, em um primeiro plano, colagens de quatro jovens. Dois deles, uma menina e um menino, estão conversando entre si, ou seja, estabelecendo um diálogo. Um terceiro jovem está concentrado, ao que parece, na leitura de um livro e, por fim, o quarto jovem aparece em pé com a expressão de um pensador. Pode-se considerar, então, que através do contato com os antigos é possível que os alunos passem a pensar por si mesmos e o seu mundo. A opção da imagem de fundo da capa indica a concepção de ensino de Filosofia utilizada pelas autoras na produção do livro. Na capa, há a imagem de alunos mantendo diálogo e expressões de pensadores, o que pode estar atrelado ao fato de Angélica Sátiro¹¹ e Ana Miriam Wuensch¹² se inspirarem no Programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman. As referências básicas de seu Ensino de Filosofia para Crianças são o diálogo socrático e as ideias de John Dewey, como será explicitado posteriormente.

Sobre o título, é possível dizer que há destaque para a expressão “pensando melhor”, início do título do livro. O nome das autoras, fica em segundo plano, assim como no livro “Filosofando - Introdução à Filosofia”, apresentado anteriormente. A capa apresenta cores distintas e faz uso de várias imagens, mostrando-se chamativa e convidativa aos alunos.

9 Podemos perceber que no período em que este livro didático foi publicado, os conhecimentos filosóficos produzidos por filósofas (mulheres) são pouco divulgados, prevalecendo uma Filosofia masculina. Fato que ocorre ainda nos dias de hoje, no entanto, atualmente percebe-se um maior engajamento para que as produções das mesmas sejam difundidas.

10 Marilena Chauí realizou sua graduação em Filosofia, na Universidade de São Paulo (USP) de 1960 a 1965. Ainda na USP Marilena cursou Mestrado em Filosofia (1966-1967) e Doutorado em Filosofia (1967-1971) e defendeu sua Tese de Livre Docência no ano de 1977. O curso de Filosofia da USP, em termos gerais tem como forte característica a influência do estruturalismo francês.

11 Maria Angélica Lucas Sátiro, conforme informações encontradas no site da autora, possui Especialização em Temas de Filosofia pela Universidade de Minas Gerais (1997), Especialização em Pedagogia Empresarial pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1996), Mestrado em Ciências de la Educación pela Universidad de Santiago de Compostela (1999) e Doutorado em Pedagogia pela Universitat de Barcelona (2012) e Doutorado em Filosofia também pela Universitat de Barcelona (2002). Atualmente é diretora do Projeto Noria e colaboradora constante de vários centros de formação de professores na Espanha desde os anos 2000, além do trabalho realizado em diferentes países da América, Europa e África. Também é diretora da CASA CREATIVA, e realiza consultoria para projetos, atividades, materiais e pesquisas sobre criatividade. E, presidenta da associação Crearmundos.

12 Ana Miriam Wuensch, graduou-se em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 1985. E realizou especialização em fenomenologia pela Universidade de Brasília no ano de 1993. É Mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de Goiás (1999) e Doutora em Bioética pela Universidade de Brasília (2017). Lecionou Filosofia e capacitou professores nas escolas de educação básica, em Belo Horizonte e Brasília, entre os anos de 1987 e 1995. Atualmente é professora no Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB) desde 1996.

Outro elemento importante, que consideramos em nosso estudo, sobre a organização dos livros didáticos, é a forma com que seu sumário é disposto. O livro “Filosofando - Introdução à Filosofia” tem a sua organização realizada em quarenta e um (41) capítulos, dispostos em seis (6) grandes unidades¹³.

Conforme as autoras, em cada capítulo consta um texto básico que possui linguagem suficientemente clara e acessível e a maioria deles conta com textos complementares “que visam a ampliação da reflexão crítica, remetendo o aluno ao contato direto com os grandes autores” (ARANHA; MARTINS, 1993). Os capítulos possuem exercícios que, conforme as autoras, orientam a compreensão dos textos; alguns deles, inclusive, “visam a ampliação da reflexão crítica, remetendo o aluno ao contato direto com os grandes autores” (ARANHA; MARTINS, 1993).

Além da divisão por unidades, o sumário do livro “Filosofando - Introdução ao Filosofar”, apresenta outros quatro itens: “Quadro cronológico”, onde são apresentados os filósofos e suas respectivas datas de nascimento, morte e exercício filosófico; “Vocabulário”, onde consta uma lista de conceitos e seus significados a fim de que os alunos tenham compreensão da linguagem utilizada no livro; “Orientação bibliográfica”, onde é apresentado uma série de referências bibliográficas básicas sobre o ensino de Filosofia, referências sobre história da Filosofia, dicionários de Filosofia, introdução à Filosofia, revistas, coleções; e, por fim, o “Índice onomástico”, onde consta o nome dos filósofos e as páginas do livro nas quais seus nomes são citados. Além disso, no início do livro há uma breve apresentação da obra escrita pelas autoras. A proposta de trabalho é descrita através de uma abordagem temática dos assuntos, sem, no entanto, descuidar da necessária referência à histórica.

No livro “Convite à Filosofia”, a disposição do sumário não é muito diferente. O livro está dividido em uma Introdução - Para que Filosofia? e oito (8) unidades¹⁴. Além das unidades, ao final do livro há o item “Questões e exercícios”, onde consta atividades relacionadas às unidades. O que se percebe a partir das unidades do livro, é sua estreita relação com temáticas acerca da Lógica, Epistemologia, Metafísica, temas mais analíticos e tradicionais da Filosofia.

O livro “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” tem seu sumário dividido em seis (6) grandes unidades: Filosofar I, Pensar, Sentir, Comunicar, Agir/Fazer, Filosofar II.

Bem, no início de cada Unidade você vai encontrar uma teia de aranha. É.. É isso mesmo: TEIA DE ARANHA!!! Ela representa o modo como o programa foi tecido. Assim você poderá ver quais assuntos vamos tratar, e que serão “saboreados” (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 7).

Ao longo do livro, em diversas páginas, as autoras usam como recurso perguntas e exercícios, onde há espaço “em branco” para que os alunos possam responder às questões de forma dissertativa. Além disso, ao fim de cada unidade consta o item “Agenda”, onde é possível anotar a organização dos trabalhos propostos na unidade, o tema do trabalho, a data da apresentação e a distribuição de créditos. Os “Filósofos da unidade”, onde aparecem os filósofos relacionados às questões trabalhadas anteriormente, é um outro item a destacar. E, por fim, o item ‘Filmografia’, no qual as autoras indicam filmes que podem corroborar com as discussões. Esses itens foram construídos tanto para os alunos quanto para os professores.

13 Sendo elas: O homem; O conhecimento; A ciência; A política; A moral; Estética. Cada uma dessas unidades é composta por subitens. Por exemplo, a unidade Ciência conta com seis subitens, sendo eles: O conhecimento científico; A ciência grega; A ciência Medieval; A ciência na Idade Moderna - A revolução científica do século XVII; O método científico; e As ciências humanas.

14 Sendo elas, A Filosofia; A razão; A verdade; O conhecimento; A lógica; A metafísica; As ciências; e O mundo da prática. As unidades são compostas por capítulos que versam sobre a temática das unidades. A unidade oito, O mundo da prática, aborda capítulos como, A cultura, A experiência do sagrado e a instituição da religião, O universo das artes, A existência ética, A Filosofia moral, A liberdade, A vida política, A questão democrática, A política contra a servidão voluntária.

O livro “Filosofando - Introdução à Filosofia” e o livro “Convite à Filosofia”, possuem uma estrutura parecida. Seus sumários estão organizados em unidades que tratam de temas tradicionais da Filosofia. Nos dois livros, duas unidades se repetem, A ciência e O conhecimento, as demais unidades mostram-se diferentes. Enquanto o livro “Filosofando - Introdução à Filosofia” apresenta, em suas outras unidades, temas relacionados à estética, arte, política, ética e questões ligadas à ordem prática da Filosofia. O livro “Convite à Filosofia”, por sua vez, apresenta temas relacionados à metafísica, à lógica e questões epistemológicas, questões mais analíticas a respeito da Filosofia.

Outra consideração importante a ser feita sobre o sumário desses dois livros, é sobre o lugar onde as questões acerca da realidade do aluno aparecem. No livro “Filosofando - Introdução à Filosofia”, essas temáticas aparecem dispersas, dentro das unidades. Por exemplo, na unidade - A Moral, há um capítulo direcionado à adolescência, o corpo, o amor, o erotismo, à morte, entre outros. Na unidade - A Política, há questões relacionadas à democracia e à religião, entre outras. No livro “Convite à Filosofia”, por outro lado, as questões ligadas ao cotidiano e à realidade dos alunos e que se mostram mais marginais para a Filosofia¹⁵, aparecem na última unidade, intitulada: O mundo da prática, é nesta unidade que temas como cultura, religião, arte, vida política, Filosofia moral, emoções, entre outras, são apresentadas e problematizadas.

A partir dessas considerações, pensamos que eles atendem a uma organização específica por unidades, e apresentam seus conteúdos voltados para temas tradicionais da Filosofia, que podem estar embasadas pelas normativas e pelas regras seguidas pelas editoras no período. Outro fator importante a ser considerado, refere-se ao período em que essas publicações ocorrem, visto que é nesta época que as discussões a respeito dos conteúdos programáticos e das abordagens para o ensino de Filosofia passam a ser estudadas com maior atenção. Conforme Rodrigo (2009):

Até poucas décadas atrás, a preocupação com a didática da Filosofia era polarizada ou praticamente reduzida à questão do conteúdo programático. O caráter desses conteúdos foi amplamente marcado pelo sentido atribuído ao ensino secundário no quadro geral da educação escolar (RODRIGO, 2009, p. 40).

Rodrigo (2009) afirma que com a volta da Filosofia ao secundário houve, logo no início, um retorno aos procedimentos, conteúdos programáticos e bibliografias empregados antes da reforma instituída pela Lei n. 5.692/71. Os programas continuaram a abordar basicamente algumas partes da Filosofia sistemática e noções de história da Filosofia, com as raras exceções em que, isoladamente por iniciativa pessoal, se promovia alguma atualização temática ou bibliográfica (RODRIGO, 2009). Nesse período, os professores, alguns inexperientes, outros sem formação específica na área, sentiram-se perdidos ao constatar que as antigas fórmulas programáticas não conseguiam despertar o interesse dos alunos pela Filosofia. Com o tempo, se generalizou a percepção de que era necessário pensar uma nova identidade para a disciplina, superando os modelos tradicionais, pautados por um ensino academicista, conservador e desvinculado da realidade do aluno (RODRIGO, 2009).

Nesta esteira, o livro “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” distancia-se da organização dos dois livros analisados anteriormente, ainda que possua uma divisão por unidades. Como é um livro produzido na segunda metade da década de 1990, pode ter encontrado normas mais abertas para sua produção, além do que, a discussão sobre o ensino da Filosofia e sobre os livros didáticos possuía um maior engajamento por parte dos professores e pesquisadores da época¹⁶.

15 Entendemos por temas marginais da Filosofia, os temas considerados menores, tais como, desejo, loucura, sexualidade, poesia, cotidiano, entre outros.

16 Sobre o livro didático, em geral, na década de 1980 ocorreu a expansão das discussões a seu respeito. Nessa época, autores como Molina (1987), Oliveira (1984) e Freitag, Motta e Costa (1989) passaram a escrever e pesquisar sobre temas como seu uso em sala de aula, as políticas públicas da época relacionadas ao livro didático, a questão ideológica do livro didático, entre outras problematizações possíveis.

As autoras das três obras fazem o uso de imagens no interior dos livros: a imagem do rosto de alguns filósofos, desenhos, quadrinhos, obras de arte, entre outros. Ou seja, é possível perceber que na década de 1980 já ocorria a utilização de imagens na tentativa de sensibilização dos alunos, de despertar o interesse e motivação dos mesmos para os temas da Filosofia, ainda que as discussões sobre a didática para o ensino da Filosofia fossem escassas nesse período, como veremos a seguir. No entanto, há algumas distinções quanto às imagens utilizadas nessas obras e, sobretudo, quanto à forma como são apresentadas e utilizadas no contexto do livro. Para tanto, foi importante compreender como este recurso é utilizado em cada um dos livros, principalmente porque se trata de livros produzidos no interstício de nove anos¹⁷.

O livro “Filosofando - Introdução à Filosofia” tem sua diagramação realizada em duas colunas textuais por página. Em seu interior possui algumas imagens, tais como do rosto de alguns filósofos trabalhados ao longo do livro, faz o uso de histórias em quadrinhos de cartunistas renomados na época. Além de obras de arte e fotografias de maquetes, lugares, composições. A opção pelo uso constante de quadrinhos¹⁸ por parte das autoras pode estar relacionada à compreensão de que esse recurso visual possibilitaria a recepção mais rápida e uma compreensão mais fácil das histórias contadas através deles, que antecipariam as questões e os conteúdos da Filosofia. Todas as imagens possuem legenda com suas referências e, até mesmo, informações sobre do que tratam; as obras de arte possuem informações básicas sobre o artista e os motivos pelos quais foi produzida. Assim sendo, no livro “Filosofando - Introdução à Filosofia”, as imagens são utilizadas como um recurso visual que possibilita aos alunos uma melhor compreensão dos temas apresentados e problematizados. Trata-se de uma característica importante e potente em relação ao uso do livro por parte dos professores e alunos, mesmo que as imagens não sejam recorrentes nas páginas do livro.

Na década de 1980, houve uma expansão da publicação de histórias em quadrinhos. Nessa década os cartunistas brasileiros passaram a ter suas criações divulgadas nos grandes jornais brasileiros. Esse movimento ocorre em conjunto com o crescimento da produção editorial voltada ao público infanto-juvenil e juvenil (PAIXÃO, 1996). Entre os anos de 1985 e 1995, ocorreu a busca por novas perspectivas para o setor editorial no Brasil e uma das apostas foi o público infanto-juvenil. Nesse sentido, para conquistar crianças e adolescentes, foi necessário modernizar a linguagem, renovar o visual dos livros, entre outros fatores. Acredita-se que esta mudança no setor editorial/livreiro coincide com as mudanças ocorridas na produção dos livros didáticos de Filosofia aqui analisados. Como se trata de um livro publicado na década de 1980, as imagens em seu interior estão impressas em preto e branco, ainda que a capa possua impressão colorida. Com isso, a diagramação e as imagens presentes são as possíveis para a época, tendo em vista as informações e referências apresentadas anteriormente.

O livro “Convite à Filosofia” possui uma diagramação parecida com a do livro “Filosofando - Introdução à Filosofia”, visto que também tem sua impressão realizada em duas colunas por página. Também apresenta imagens semelhantes em seu interior, tais como, rosto de alguns filósofos e obras de arte. No entanto, a autora utiliza desenhos explicativos para apresentar determinados temas e conteúdo, o que não acontece no livro anterior.

As imagens possuem ao seu redor, ao lado ou abaixo, legendas que contêm informações e referências, o que possibilita aos alunos a compreensão do seu uso por parte do autor. Destaca-se a presença de desenhos e imagens explicativas sobre determinadas questões propostas pela autora; por exemplo, ao tratar sobre a percepção, na unidade Conhecimento, a autora se utiliza de alguns desenhos, como o de uma árvore. Usa esse recurso, como se estivesse desenhando em um quadro negro para dar uma explicação para os alunos em sala de aula, recurso visual que não aparece no livro anterior. Vale salientar que, diferente dos outros dois livros, a autora não

17 Período entre a publicação do livro “Filosofando - Introdução à Filosofia” (1986) e “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” (1995).

18 O uso de quadrinhos parece relevante para as autoras, pois são utilizados como recurso visual frequente, o qual permite a problematização e possivelmente uma melhor compreensão por parte dos alunos sobre determinados temas. A opção das autoras por imagens de obras de arte e quadrinhos, como recurso visual, pode estar associada à formação das mesmas, mais em específico à formação de Maria Helena Pires Martins, que possui mestrado e doutorado em Artes pela USP, como mencionado anteriormente.

utiliza história em quadrinhos como recurso visual. Embora esse livro tenha sido publicado na década de 1990, ainda possui a impressão das imagens de seu interior em preto e branco, o que pode estar associado às condições da editora que realizou a sua produção.

O livro “Pensando melhor - Iniciação ao Filosofar” apresenta diagramação diferente dos outros dois livros. A diagramação conta com apenas uma coluna por página, ou seja, tem sua impressão em página inteira. Ao longo das páginas estão dispostos desenhos, fotografias relativas aos temas trabalhados, obras de arte, história em quadrinhos. Além disso, apresenta desenhos explicativos e a imagem do rosto dos filósofos que são trabalhados ao longo do livro. A abordagem utilizada pelas autoras, está baseada no Programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman. É um livro rico em cores, imagens e desenhos, o que possibilita uma relação intuitiva dos alunos.

É um livro publicado na década de 1990, assim como o “Convite à Filosofia”, no entanto, não traz imagens apenas em preto e branco, mas sim imagens coloridas; além disso, possui maiores cuidados sobre a forma como o *design* das páginas é realizado. Há maior atenção sobre as bordas das páginas, o uso das figuras e das cores. Acredita-se que essa característica tenha relação com o crescimento e aperfeiçoamento das editoras e gráficas na época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recorrências analisadas dizem de uma estrutura formal dos livros didáticos de Filosofia escritos por mulheres, publicados nas décadas de 1980 e 1990. Dentre os aspectos estruturais que se repetem estão: título, capa, sumário e as imagens de seu interior. A partir da análise em específico de cada um destes aspectos é possível elaborar algumas considerações.

Ambos os livros apresentam uma estrutura semelhante, mesmo que haja um espaço de tempo razoavelmente grande (em termos editoriais) entre a publicação do primeiro e do último livro analisados, a saber, 1986 a 1995. As capas dos livros possuem, no geral, as mesmas características no que tange à brochura. As três capas são coloridas, apresentam imagens, fontes diferentes para os títulos e para os dados dos autores. Sobre o sumário, pode-se destacar que os livros estão organizados e divididos em unidades, ainda que dois deles tenham temáticas parecidas para a divisão, a saber os livros “Filosofia - Introdução à Filosofia” e “Convite à Filosofia”. O livro didático “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” possui uma organização diferenciada, como mencionada anteriormente.

Até a metade da década 1990 o interior dos livros: “Filosofando - Introdução à Filosofia” e “Convite à Filosofia”, ainda é impresso em preto e branco, e disposto em duas colunas por páginas. Já no ano de 1995, ano de publicação do livro “Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar” a impressão é colorida, possui um número maior de imagens, como obras de arte, quadrinhos, etc., recurso utilizado pelas autoras para chamar atenção e sensibilizar os alunos, e está disposto em apenas uma coluna por página. Essas mudanças acompanham, de certa forma, o empreendimento e mudanças realizadas no setor editorial brasileiro. Ou seja, essas mudanças tecnológicas, de impressão, gráficas, etc., modificam a forma como os livros didáticos são impressos no Brasil, não somente os de Filosofia.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. *A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.

- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993.
- CAMPELLO, B. S.; SILVA, E. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.
- MORAES, D. D. C. D. *Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980*. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PAIXÃO, F. *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo. Ática, 1996.
- RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SÁTIRO, A.; WUENSCH, A. M. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

Eixo Temático 4
Violência, Cultura
e Ética no
contemporâneo

OS TRÂMITES LINGUÍSTICOS DO RECONHECIMENTO: UMA CONCEPÇÃO FORMAL DE ETICIDADE E DE AUTORREALIZAÇÃO NA ESCOLA

*Ercília Maria de Moura Garcia Luiz¹
Sandra Elisa Réquia Souza²*

QUESTÕES INICIAIS

A violência contemporânea adentrou os muros da Escola Brasileira, onde acontecem agressões que vão desde as psicológicas quanto às físicas, bem como atentados contra a vida de docentes e discentes. Por isso, no presente texto questionamos como é possível dialogarmos sobre esse fato, sem ter como referência uma concepção ética da atitude de reconhecimento? Esta, na concepção de que o conceito de reconhecimento no sentido usado por Honneth (2003), é uma atitude prévia de aceitação de determinadas qualidades ou capacidades de outras pessoas e de si próprio. Assim, somente a partir da relação do indivíduo com o outro e consigo mesmo, poderá ser viabilizada a atitude de saber reconhecer, ser ético visto que “o nexos existente entre a experiência de reconhecimento consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal” (HONNETH, 2003, p. 272).

Dessa forma, o sentido primordial desse vocábulo, na língua alemã, ocasiona algo como conhecer junto. Portanto, nesse viés, esse termo expressa, primariamente, o ato de valorização positiva de propriedades e qualidades de “um outro” (o discente). Como, nesse caso, torna-se uma ação recíproca entre indivíduos, o reconhecimento ocorre, na relação docente- discente, quando ambos passam a interagir com sua capacidade de reconhecimento.

Quando se procura compreender e interpretar a qualidade de textos, de acordo com Gadamer (1998), está-se diante de uma hermenêutica. Discorrer ou interpretar é apropriar-se do sentido do significado desses textos. “Compreensão é a interpretação” (GADAMER, 1998, p. 378); sendo esta não somente um ato complementar e posterior à compreensão, compreender é sempre interpretar; portanto, a interpretação é a forma explícita da compreensão, razão pela qual esse conceito, de acordo com a universalidade hermenêutica ou filosofia interpretativa, ao eleger a linguagem como forma privilegiada da experiência humana, interage com conceitos linguísticos, visto que, na versão oficial, o vocábulo logos (Sprachlichkeit) significa linguisticidade, ou verbalidade. Ou seja: é um atributo que mantém, primordialmente, o caráter dialógico.

1 Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM e Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão GPFORMA da mesma Universidade. Especialista em Psicomotricidade. Coordenadora Nacional do Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos -/MOBREC. Profa. de Português – EAD/UFSM. Educadora Emérita e Profa. da Rede Pública Estadual. E-mail: erciliamou@hotmail.com

2 Mestre e Doutoranda em Educação Universidade Federal de Santa Maria, integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão GEPFORMA. E-mail: saereso@gmail.com

Nesse caso, se esse eminente autor elege a linguagem como meio, privilégio da experiência humana no mundo, o reconhecimento opera com um conceito linguístico, em que os sentidos hermenêuticos não são dados previamente, mas se constituem numa relação dialógica de interpretação, possibilitada pela eticidade.

Na escola, o docente age sobre um público que nem sempre é compreensivo, seus discentes, e, por meio de suas representações, ante seus pais e seus pares. Ao se colocar na perspectiva da intersubjetividade, o outro sujeito assume suas referências axiológicas morais. Nesse caso, encontrar sentido ético no reconhecimento, é encontra-lo na linguagem.

Dessa maneira, procuraremos, em um primeiro momento, discutir como a escola possibilita a prática dos trâmites linguísticos pela racionalidade ético-comunicativa na confluência ético-amorosa. A seguir, uma breve contextualização sobre a experiência da autorrealização como entretempo do reconhecimento intersubjetivo. Por último, refletiremos sobre o horizonte das condições intersubjetivas de integridade pessoal, proporcionado por uma concepção formal de eticidade e de autorrealização.

OS TRÂMITES LINGUÍSTICOS PELA RACIONALIDADE ÉTICO-COMUNICATIVA NA CONFLUÊNCIA ÉTICO-AMOROSA

Os trâmites linguísticos reiteram o entendimento de que a fala do eu ao outro inclui uma parte performativa, que permite àquele que anuncia, executar, ao mesmo tempo em que fala, a ação a que se refere o elemento performativo que vem ao encontro da visão minuciosa de Habermas (1990, p. 63) sobre os trâmites linguísticos, ao afirmar que: “Se a fala é também ação, essa relação linguística transforma-se em razão comunicativa”. Portanto, para ele, é necessário extrapolar a tradição da Filosofia da Consciência pela ética comunicativa. Por isso, na Escola, a linguagem, na performance da ética comunicativa, deve ir além da finalidade racional de transmitir conhecimentos de um sujeito a outro.

O giro paradigmático efetuado por Habermas torna-se decisivo para fundamentar, tanto a teoria do agir comunicativo, como uma ética baseada em princípios universalistas, que defendem uma solução consensual para conflitos morais, através de uma justificação de base racional e cognitiva. Nessa contingência, (HABERMAS, 1989, p. 147) na pretensão de fundamentar a moral, atende a três dimensões: a cognitivista, na qual os juízos morais (com um conteúdo cognitivo) não se limitam a expressar as atitudes e preferências afetivas de cada ator. As questões ético-morais são “decidíveis”, portanto, com base na razão comunicativa, cujo aprendizado integra a competência dialógica. A segunda, a dimensão universalista, tem como base a validade de os juízos morais não se restringirem aos padrões de racionalidade de uma cultura. Ao contrário, como denota o próprio termo, pretende a universalidade e a refutação do relativismo ético. A terceira dimensão, a formalista, obtida através do discurso, identifica a moral como meramente formal, de acordo com a normatividade acessível a uma decisão racional.

Fica evidente, assim, nos trâmites linguísticos, a imparcialidade do ponto de vista moral. Ao contar esse, o assentimento de todos os envolvidos garante o atendimento ao princípio de universalização transposta ao âmbito discursivo. A filosofia da linguagem engloba a atitude reflexiva com relação aos proferimentos próprios, efetua-se segundo o modelo da atitude que “outros” participantes assumem com relação à validade problemática de seus dizeres, razão por que “a reflexão também é tributária de uma relação dialógica prévia e não paira no vácuo de uma interioridade construída independentemente da comunicação” (HABERMAS, 1990, p. 27). A atitude dos participantes deixa de ser instrumental ou guiada por referentes já dados, para ser performativa. Nessa atitude, os sujeitos estão constantemente efetuando uma avaliação crítica de si e do outro, ao reconhecer se cada desejo, cada percepção particular é válida.

Tal força perceptiva remete ao pensamento de Honneth (2003, p. 279), que traça a solidariedade de todos os cidadãos ser entendida como forma de comunicação. Explicando melhor: o trabalho social, como finalidade coletiva, deve partir de uma força solidarizante, por intermédio da qual todos os sujeitos podem ser estimados. Trâmites linguísticos remetem à prática formativa, uma ação comprometida e uma atividade essencialmente ética. Mas é senso comum (*doxa*) a crise de valores que se vive na contemporaneidade. Esse é um paradoxo articulado com a distância e a proximidade de valores e dos pensamentos que fundamentaram a educação, a cultura e o conhecimento, desde a antiguidade.

Não é, pois, difícil definir que é necessário um meio-termo ético-linguístico docente que realmente define e propicia a sua autorrealização, assim como a prática formativa demanda uma eticidade amorosa na linguagem, já que o amor está em primeiro lugar na escalada do reconhecimento. Ao entendê-la, enquanto dimensão hermenêutica, torna-se o fundamento de toda e qualquer formação conceitual e teórica. Por isso, os docentes devem estar atentos à eticidade amorosa no ato da linguagem.

Esse protótipo apoia-se na confiança epistemológica herdada dos pensadores gregos Platão e Aristóteles, uma raiz que a modernidade trabalha no sentido de fundamentar essa confiança. O ser humano seria um sujeito racional, consciente e livre, capaz de distinguir o certo e o errado, sem influências de outrem, para Aristóteles. Em “Ética a Nicômaco” (1984), sua principal obra, toda racionalidade prática é teleológica, quer dizer, orientada para um fim (ou um bem).

À ética cabe determinar a finalidade suprema (o *sumum bonum*), que preside e justifica todos os demais bens e qual a maneira de alcançá-la. Essa finalidade suprema é a felicidade (*eudaimonia*), que não consiste nos prazeres, nem nas riquezas e nas honras, mas numa vida virtuosa. A virtude, por sua vez, encontra-se no justo “meio” entre os extremos e será encontrada por aquele dotado de prudência (*phronesis*) e educado pelo hábito no seu exercício.

Evidentemente, “pode-se dizer e também escutar o que se deve e o que não se deve” (ARISTÓTELES, 1984, p. 115). Há uma perspicácia de tato linguístico como uma disposição intermediária de uma pessoa digna e bem educada. É uma força solidarizante, no uso do pensamento de Honneth (2003, p. 280), “por meio da qual a organização do trabalho social depende de valores éticos”. Afinal, desde a definição clássica aristotélica, o ser humano é aquele que possui logos. É o ser vivo racional, na tradição do ocidente, que se distingue pela capacidade de razão ou de pensar. Apenas à humanidade foi dado o logos, para que se informe mutuamente sobre o que é justo ou injusto. Na verdade, “a palavra significa também e, sobretudo, linguagem” (GADAMER, 1998, p. 173). Dessa forma, a razão ética-discursiva, por ela, torna-se uma comunicação mútua.

Retomando-se a estrutura do reconhecimento recíproco, à medida que o docente se percebe, pela linguagem, reconhecido pelo discente, em algumas de suas capacidades e propriedade particulares, nisso estará reconciliado com ele. Pois, “um sujeito sempre virá a conhecer, ao mesmo tempo, as partes de sua identidade inconfundível e, desse modo, também estará contraposto ao outro novamente” (HONETH, 2003, p. 47). Obviamente, nessa lógica relacional de reconhecimento, está inscrita uma dinâmica linguística intersubjetiva que mobiliza e subjaz a uma relação ética entre docente e discente. Eventualiza, pois, processos de etapas de reconciliação e de conflito.

Pelo exposto, uma das principais contribuições de Honneth (2003), subentendida à filosofia da educação, está em resgatar a instância da eticidade formal no âmbito ontológico como uma habilidade de acolher, necessária, para ele, para a viabilidade do conhecimento. Um “meio-termo” tático, como diria Aristóteles. Mas, entende-se que esse meio-termo deve estar em consonância com a habilidade da aprendizagem, ao incluir a eticidade amorosa, em ato ou em potência, de acordo com a interpretação ontológica-clássica desse filósofo, ao pretender

solucionar o caráter estático e permanente do ser em oposição ao movimento e transitoriedade das coisas, tanto como uma característica inerente à ação docente, tanto para inserir-se na área da filosofia prática (práxis/ação).

Nesse sentido, é necessário compreender-se que o acolhimento pela linguagem afetiva pode estar em ato ou em potência; ou, ainda, em ambos. Em ato, quando há a manifestação do ser amoroso, aquilo que já existe na performance profissional. Em potência, pelas possibilidades de ser³ acolhedor, “aquilo que ainda não é, mas que pode vir a ser” (ARISTÓTELES, 1984, p. 130). Tal olhar, por aproximação, pode valorizar o docente esquecido, autorreificado, quando compreender que a potência da autorrealização está nele, pela prática da eticidade amorosa na linguagem. Na visão Hegeliana, o elemento da personalidade individual que encontra reconhecimento por parte do outro é o sentimento prático, ou seja, a dependência do indivíduo relativa às dedicações e aos bens necessários da vida. Nas palavras de Hegel,

(..) da universalidade do seu objeto é a universalização da expressão do amor; com efeito, a concentração subjetiva do coração e da alma deixa de desempenhar um papel de primeira grandeza, embora já entre os gregos seja a ideia geral, e não o aspecto subjetivo da forma e do sentimento individuais que ocupa o primeiro lugar. [...] A felicidade encontra, confere uma beleza ideal ao amor (HEGEL, 1992, p. 304).

Vê-se, por essa afirmativa, que o ideal clássico ocupa o primeiro lugar, e também contém a mediação e a conciliação com o outro. Hegel carrega, pois, o conceito aristotélico de forma de vida ética com um potencial moral que já não resulta simplesmente de uma natureza dos homens subjacentes, mas de uma espécie particular de relação entre eles. E é nessa prática que se deseja pontuar o amor (em latim, *cáritas*). Então, como os significados que esse termo apresenta são múltiplos, díspares e contrastantes, passa-se a esclarecer sua pertinência, tendo-se em vista a intersubjetividade docente/discente.

Abbagnano (2003) aduz que esse signo, de acordo com o fenômeno humano no sentido cristão, passa a ser o amor ao próximo, carecendo, todavia, dos caracteres seletivos e específicos que Aristóteles atribuía à amizade. De fato, no cristianismo, próximo é aquele com quem se está comumente em relação, seja quem for, amigo ou inimigo. Por isso, a máxima aristotélica “comportar-se com o amigo como consigo mesmo, ver nele o outro eu” (ABBAGNANO, 2003, p. 38). E, nesses pontos imbricativos, é que se entende o sentimento amoroso no cotidiano da sala de aula.

Hoje, um dos principais desafios à reflexão filosófica é, para Habermas (1989), o campo ético. Campo ético, num sentido abrangente, inclui o social e o político. Quando faz isso, busca reabilitar a razão prática na base de um paradigma linguístico. O novo paradigma implica tomar a linguagem como fator primordial para a abordagem do tema do conhecimento. É ela, todavia, que permite que se desloque o centro e o ponto alto do processo para as relações intersubjetivas. Passamos da dimensão da verticalidade da linguagem para o dimensionamento horizontal e, assim, processar o conhecimento, o sucesso ilocucionário no campo pedagógico. Tal ausência torna-se incompatível com o sistema escolar, neutralizando a imagem do cidadão que continua ligada aos imperativos sistêmicos, coisificantes e/ou reificantes. Esses fatos comprovam uma maior atenção ao assentimento ou encorajamento afetivo na intersubjetividade da relação docente-discente.

Fundamentalmente, por esse viés, toda ação cultural humanizadora será estruturada através da linguagem: método puramente humano e não instintivo de se comunicarem ideias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos. Disso se deriva a supremacia da conscientização da linguagem humana, somando-se ao fato de ser a mesma o elemento mais importante da cultura, o instrumento pelo qual o indivíduo

3 O movimento e a transitoriedade das coisas se resumem na passagem da potência para o ato. Exemplo: a árvore que está sem flores, pode tornar-se com o tempo uma árvore florida. Ao adquirir flores, essa árvore manifesta em ato aquilo que já continha, intrinsecamente, potência (COTRIM, 1996, p. 102).

assimila a cultura do grupo a que pertence. Por outro lado, o conhecimento individual torna-se, através da linguagem, patrimônio social. Através das palavras e gestos (sinais e símbolos) podemos ser identificados como membro desta ou daquela cultura. Mesmo com todo o avanço contemporâneo, o ser humano ainda continua debruçado sobre a lição mais antiga do planeta: o amor, que ainda é abordado numa visão mítica, nebulosa e imprevisível. Mas o que vem a ser o Amor? Muitas definições são encontradas nos dicionários e outras tantas sugerem algo um tanto complexo, como a falta de atenção. Mas, ao mesmo tempo, o termo é utilizado de forma conotativa, tímida ou indiscriminadamente.

Dar atenção é criar vida. O recém-nascido humano, ao ser considerado o mais frágil de todos os mamíferos, paradoxalmente, é o ser que possui o maior potencial para aprender sobre o processo de amorização, talvez porque mais dele necessite. O educando cresce. Passam alguns anos e nem sempre é encontrado feliz. Em muitos casos, encontramos-lo drogado, como um assassino violento, entre outras possibilidades.

Retirados todos os chavões e embalagens encontrados, pura e simplesmente, há uma energia, uma vibração, que é transmitida de um eu para um outro (um “tu” e um “eu” integrando uma perspectiva do “nós”). Se perguntarmos a uma pessoa deprimida, que não se sente amada, o que lhe falta, certamente, a resposta será: acolhimento, atenção; seja na forma de reconhecimento, de presença ou de carinho. A partir desse posicionamento, podemos entender que tudo que recebe uma dose de atenção recebe um quantum de amor. Quando se ama uma pessoa, um projeto, uma pesquisa, se dá o máximo de dedicação, criatividade, a fim de lhe agregar valor e beleza. “A compreensão começa quando algo nos chama a atenção” (GADAMER, 1993, p. 69).

Honneth (2003, p. 160) esclarece, porém, que a dedicação afetiva e as carências só se confirmam quando são diretamente satisfeitas ou correspondidas. Por isso, o próprio reconhecimento deve possuir as características citadas, numa demonstração entre si de sentimentos especiais de estima. Esse fator torna compreensível, para o autor, o amor como uma relação interativa, à qual subjaz um padrão particular de reconhecimento recíproco. Mas também, para ele, é impossível contentar-se com uma tensão insuperável de valores materiais. Deve-se introduzi-los, ainda, ao lado das formas de reconhecimento do amor e uma relação jurídica desenvolvida, as quais devem estar em condições de gerar uma forma moderna de eticidade.

Para tanto, o docente deve estar atento. É preciso que esse sentido, por sua vez, esteja nos caminhos da educação escolar, mas que, mediante as recomendações de Adorno (1986), discuta os caminhos da educação devido à inclinação arcaica da violência existente em dias contemporâneos. Essa trajetória jamais deva abduzir a experiência da autorrealização docente como um entretempo do reconhecimento intersubjetivo.

A EXPERIÊNCIA DA AUTORREALIZAÇÃO DOCENTE: UM ENTRETEMPO DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO

A experiência da autorrealização pessoal em Honneth (2003, p. 147) ocorre de forma intersubjetiva, por se tratar de uma identidade social. Nesse entretempo, o valor do processo em que o sujeito desenvolve capacidades e propriedades, deve ser confirmado pelo meio social, para que o próprio sujeito se “convença” desse valor, com base nas reações do reconhecimento de seu parceiro de interação. Em seus esclarecimentos, afirma:

Com razão, Mead parte da premissa de que um sujeito pode conceber-se a si mesmo como uma pessoa única e insubstituível, tão logo sua própria maneira de autorrealização seja reconhecida por todos os parceiros de interação na qualidade de uma contribuição positiva à coletividade (HONNETH, 2003, p. 152).

É, pois, na força emancipatória da interação que o autor deposita suas esperanças de um mundo melhor. O fato de que os sujeitos constroem-se em relação com o outro lhe é muito caro. Uma ideia-chave para a teoria do reconhecimento é, portanto, a de relação intersubjetiva das lutas por reconhecimento demonstrar o cuidado em se distanciar de uma postura reificadora. É na relação com o outro, diferente de si mesmo, que o sujeito se constitui. Sendo assim, um sujeito só se vê como tal, se reconhecido por outro não reificado. Aliás, essa conjuntura já é um importante discernimento nos estudos habermasianos (1987a, p. 170), ao considerar um núcleo intersubjetivo, posto que o processo de individuação, do qual emerge, atravessa a rede de interações mediadas linguisticamente.

Trazendo-se esses aspectos para a realidade da educação brasileira, observa-se uma aproximação aos valores, normas e atitudes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Referem-se os mesmos (1997, p. 126) à comunicação, nos intercâmbios do fazer-se entender e procurar entender os outros quanto ao uso da língua. Também se pretende que se incorpore um movimento metodológico de ação, reflexão, ação às atividades de expressão linguística do educando, de forma tal que o mesmo adquira capacidade de monitorá-las com eficiência. Conforme seu texto:

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens (PCN, 1997, p. 48).

São interconexões de considerável valia ao entretempo do reconhecimento intersubjetivo na relação docente-discente. Expressar-se é algo que requer aprendizagem e, também, confiança em si mesmo, para que ambos construam um ambiente favorável à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Por outro lado, cita-se, a seguir, como um exemplo pertinente, a fala de um docente, ao ser interrogado na referente pesquisa sobre como ele se percebe reconhecido por seus discentes nas relações intersubjetivas:

Com grande parte dos alunos com os quais já trabalhei, ao longo desses vinte e dois anos, criou-se uma relação de amizade, carinho, respeito, admiração e parceria na busca da aprendizagem de qualidade. Penso que, no momento em que se estabelecem sentimentos mútuos como esses, conquistam-se o afeto e o reconhecimento dos mesmos. Muitos momentos foram marcantes na carreira de professor e me trazem ótimas recordações. Todos eles, de certa forma, me fizeram sentir honrado e reconhecido.

Essa configuração aproxima-se da visão honnethiana (2003, p. 201) sobre a reputação de uma pessoa ser definida em termos de honra social. A eticidade convencional no parâmetro das coletividades permite estratificar verticalmente os campos sociais, de acordo com uma contribuição que instigue a realização dos valores centrais, de forma que lhes possam ser atribuídas formas específicas de conduta de vida, cuja observação cria a possibilidade de o indivíduo alcançar a honra apropriada ao seu estamento. Nesse aspecto, o termo “honra” designa a medida relativa de reputação social que alguém é capaz de adquirir, ao cumprir, habitualmente, as expectativas de comportamento congruentes “eticamente” ao status social.

O reconhecimento, pois, nos domínios íntimo e social, encontra-se, entre as proposições de Honneth (2003, p. 273) quanto à garantia de plena realização das capacidades e de uma autorrelação, marcada pela integridade. A experiência do reconhecimento deixa-se compreender como uma indicação das condições necessárias autorrealizantes. Como em outros contextos, a autorrealização individual, sem a conjetura de certa dimensão de autoconfiança, de autonomia juridicamente preservada e de segurança sobre o valor das próprias capacidades, jamais será passível de êxito.

E isso exige, com certeza, uma linguagem estável para cativar o outro a interagir seguindo as tessituras do reconhecimento. Essa questão deve ser pensada, quando se deseja descrever, a seguir, uma imagem docente bem sucedida pela moldura das condições intersubjetivas da integridade pessoal.

O HORIZONTE DAS CONDIÇÕES INTERSUBJETIVAS DA INTEGRIDADE PESSOAL: UMA CONCEPÇÃO FORMAL DE ETICIDADE E DE AUTORREALIZAÇÃO

Conforme visto, a base teórica do reconhecimento, ora em discussão, reside na ideia de que a trajetória do desenvolvimento humano e a autorrealização pessoal são exequíveis pela existência de relações éticas bem estabelecidas. Ao concluir a presentificação histórica do reconhecimento (HONNETH, 2003, p. 269), passa às perspectivas da filosofia social no que diz respeito ao âmbito moral e à evolução da sociedade. Essa é a razão por que trata das condições intersubjetivas da integridade pessoal numa concepção formal de eticidade. Nesse horizonte, a ideia de uma “luta por reconhecimento” deve ser entendida como um quadro interpretativo crítico de processos e evolução social. A luta, como médium moral, conduz a relação ética a uma maior maturidade.

O projeto exemplar de uma relação de reconhecimento pós-tradicional⁴, integra num único quadro, pelo menos o padrão jurídico e ético. Haja vista a convicção de Hegel e Mead de que os sujeitos necessitam encontrar reconhecimento numa sociedade moderna, tanto como autônomos, quanto como individualizados.

Todavia, na tradição que remonta a Kant, a moral é entendida como uma atitude universalista em que os sujeitos se respeitam de forma igual, como fins em si mesmos, ou como pessoas autônomas: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca como meio” (KANT, 1980, p. 135). O caráter pessoal da liberdade é acentuado por Kant, ao elaborar as categorias da moral iluminista racional.

Em vista disso, a autonomia da razão supõe a liberdade e o dever. Todo imperativo impõe-se como dever, mas essa exigência não é heterônima, e, sim, livremente assumida pelo sujeito que se autodetermina, porquanto para ele o indivíduo só está sujeito à sua própria legislação, ainda que admita que essa lei deva ser universal. No entanto, essa moral, porque fundada na razão universal, abstrata, recebe críticas dos filósofos posteriores, visto que não é capaz de identificar o fim moral em seu todo nos objetivos concretos dos sujeitos humanos.

Realmente, Honneth (2003) passa a referir-se ao conceito de eticidade sob a dimensão das condições intersubjetivas, as quais subsidiam a autorrealização individual na qualidade de pressupostos normativos. E, com isso, os distintos padrões de reconhecimento podem ser caracterizados como as condições intersubjetivas sobre as quais os sujeitos humanos podem chegar a novas formas de autorrelação positiva. Nessa esfera, o nexo entre a experiência do reconhecimento, a relação consigo mesmo é resultante da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal. Por isso, da perspectiva dos outros que os assentem ou encorajam, os indivíduos passam a se constituir pessoas na aprendizagem de se referirem, como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades.

É importante salientar que o indivíduo passa a referir a si mesmo como sujeito pela extensão dessas propriedades e, conseqüentemente, o grau da autorrealização, conforme visto anteriormente, pode ampliar-se com

⁴ Ideia de uma eticidade pós-tradicional, democrática, que se delineia como consequência dessa argumentação, foi desdobrada pela primeira vez pelo jovem Hegel e desenvolvida mais tarde por Mead sob premissas pós-metafísicas; a despeito de todas as diferenças, ambos tiveram em mente o mesmo ideal de uma sociedade em que as conquistas universalistas da igualdade e do individualismo se sedimentaram a tal ponto em padrões de interação que todos os sujeitos encontram reconhecimento como pessoas ao mesmo tempo autônomas e individualizadas, equiparadas e, no entanto, particulares. Acresce que os dois pensadores conceberam esse padrão especificamente moderno de interação social na forma de uma rede de distintas relações de reconhecimento, nas quais os indivíduos podem se saber confirmados na autorrealização. [...] Dito brevemente, a autorrealização depende do pressuposto social da autonomia juridicamente assegurada, visto que só com base nela cada sujeito é capaz de se conceber como uma pessoa que, voltando-se a si mesma, pode entrar num exame ponderador dos próprios desejos (HONNETH, 2003, p. 275-277).

cada forma de reconhecimento. Isso quando os sujeitos passam a entender que a autoconfiança lhes permite chegar à experiência do amor, da emotividade; o autorrespeito lhes capacita à experiência do reconhecimento jurídico e, por fim, quando a autoestima converge à experiência da solidariedade. Circunstâncias comprovadoras de que a liberdade de autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano, “visto que ele só pode adquiri-la com a ajuda do seu próprio parceiro de interação” (HONNETH, 2003, p. 273).

Em síntese, a eticidade, descrita por ele, é configurada pelas condições intersubjetivas que permitem a autorrealização individual, e funcionam, simultaneamente, como seus pressupostos normativos. São enunciados universais e normativos dados pela reconstrução das três formas de reconhecimento. Caso as mesmas não sejam respeitadas, com certeza, efeitos nocivos atacam a formação individual, assim como impedem o sujeito de reconhecer-se como tal e participar, intersubjetivamente, da vida pública.

CONSIDERAÇÕES

Hoje, a Escola, ao enfrentar os riscos da violência e de barbáries ocasionadas até por ex-alunos, não pode deixar de lado, reflexões sobre uma formação sensível do aprendiz, na interlocução docente-discente (eu-outro). Necessita não só do entendimento cognitivo, mas da atitude intersubjetiva de reconhecimento. Não se trata, pois, de apresentar uma proposta concreta para a formação de professores, mas sim, discutir a possibilidade de construção de um horizonte em que haja uma arquitetura cuidadosa na linguagem escolar que contemple os trâmites linguísticos do reconhecimento como uma concepção formal de eticidade e de autorrealização. Ou seja, compreender o reconhecimento como uma forma de educação para que os discentes, ao deixarem suas escolas, sejam cidadãos de bem.

Não é por acaso que Honneth acentua a luta por reconhecimento como a gramática moral dos conflitos sociais. À ética cabe definir a finalidade superior que justifica os valores e os atos. Nesse sentido, justificam-se as constantes inserções ao olhar metafísico de Aristóteles, em busca de fundamentos à terminologia ética. Nesse sentido, as pessoas “lutam”, simultaneamente, por dignidade, para que suas particularidades sejam reconhecidas. Porém, uma concepção formal de eticidade abrange as condições qualitativas da autorrealização, à medida em que se constituem e se comunicam os pressupostos dessa integridade pessoal dos sujeitos.

Dessa forma, o estímulo autorrealizador dos sujeitos acontecerá quando houver condições de desencadear em si próprio a mesma reação que sua demonstração causa como estímulo no seu interlocutor. Habermas, ao recomendar uma abertura ao diálogo no paradigma da Ação Comunicativa compreende a hermenêutica, não somente como atualizadora de sentidos. Mas, como compreensão pela linguagem. Nesse contexto, de acordo com o pensamento honnethiano, cabe ao gesto vocal a propriedade especial de influir sobre o outro nas tessituras do amor, direito e solidariedade, as três formas de reconhecimento. As elucidações Gadamerianas sobre o círculo da compreensão confirmam que, entre o horizonte do falante e o horizonte do ouvinte, ou vice-versa, cria-se um arco hermenêutico, gerando novas compreensões e interpretações. Significar, portanto, a linguagem do reconhecimento e comunicá-la para o afastamento de matizes de barbárie configura uma trajetória necessária à escola e à filosofia da educação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- GADAMER, H.G. *Verdade e Método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidade de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo. Brasiliense, 1990.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Parte I. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento. A Gramática Moral dos Conflitos Sociais*. São Paulo, SP, 2003.

ADORNO, T. A Educação contra a barbárie. In: *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria da Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

METAMORFOSE DA CIÊNCIA: CAMINHAR PARA A AUTOPOIESE

*Aracéli Girardi¹
Roque Strieder²*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O pensamento sistêmico compreende rupturas com o paradigma tradicional da ciência, seja no âmbito da aprendizagem como no âmbito do conhecimento. Tem como fundamento o sujeito do conhecimento a partir da visão integradora e ampliada por meio de uma rede de conexões e relações entre diferentes elementos, articulados e interconectados entre si, juntamente com a biosfera/antroposfera como totalidade de uma unidade global e complexa de auto-organização circular do ser vivo.

Autopoiese, palavra distinta, provocativa e desconhecida para muitos pesquisadores e estudiosos. Tal palavra nasceu na mente de Humberto Maturana, na perspectiva de sintetizar a dinâmica constitutiva relacionada a organização do ser vivo. O termo poiético tem sua origem no grego, significa criativo, produtivo. Para Maturana esta palavra está imbricada à poesia, à criação e encontra-se relacionada à identidade e autonomia dos sistemas e do ser vivo vivente.

Nas reflexões de Maturana e Varela (1997, p. 85) a autopoiese procura pôr a autonomia do ser vivo no centro da caracterização da biologia, e abre ao mesmo tempo a possibilidade de considerar os seres vivos como dotados de capacidade interpretativa desde sua origem própria. Quer dizer que permite ver que o fenômeno interpretativo é contínuo desde a origem até sua manifestação humana.

A concepção de autopoiese entende que o ser vivo é uma singularidade sistêmica e dinâmica. Ela torna possível o entendimento relacionado à origem dos seres vivos como, entidades singulares e distintas, numa fenomenologia e herança sistêmica de reprodução. De acordo com os autores Maturana e Varela (1997, p. 25) a autopoiese “possibilita entender os fenômenos da simbiose celular e de formação de sistemas multicelulares como fenômenos espontâneos de conservação sistêmica de uma nova organização, como agrupamentos de células ou de sistemas”.

Diante da proposição indicada por Maturana e Varela, tendo a autopoiese como uma diferente base para reflexões, quem saber possa tornar-se possível também um diferente olhar, uma possibilidade como alternativa para fazer diferente, imbricada às nossas ações e posturas pedagógicas e de relações com o outro e com a biosfera. Dessa forma e, diante da temática estudada a “necessidade de propor um modelo de formação sensível

¹ Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação, Unoesc. araceli.girardi@gmail.com

² Doutor em Educação e atuação junto ao programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – da Unoesc. roque.strieder@unoesc.edu.br

aos riscos da barbárie, inerente ao processo civilizatório e atento também a dor do outro, convertida em fenômeno coletivo por conta de catástrofes sociais” nosso questionamento motriz, para a reflexão toma o seguinte refinamento: Quais as possíveis implicações da concepção de autopoiese, visando uma formação humana sensível e, como criar um domínio pedagógico no qual a unidade seja referência primeira e consensual? E, como desdobramento: quais são as bases da autopoiese e quais algumas implicações no viver e conviver, atento a dor do outro? É possível compreender a autopoiese como fenômeno sistêmico do ser vivo? Quais são as bases da autopoiese enquanto ser vivo autopoietico? Quais os fenômenos relacionados a autopoiese e, quais suas implicações? De que maneira esses fenômenos interferem no viver do ser vivo, em particular do humano? E segundo Maturana e Varela (1997, p. 32) por que ou para que explicar o viver e os seres vivos?

A reflexão tem por objetivo conhecer e compreender a autopoiese e suas possíveis contribuições para uma formação sensível em contraposição às práticas de violência, também pedagógicas, de destruição das subjetividades. A escolha pelo referencial teórico em Maturana e Varela, procede a partir da concepção de autopoiese e sua perspectiva epistemológica de estudo do ser humano no intuito de entendê-lo como unidade autopoietica. Nesse contexto de reflexões podemos visualizar possibilidades para despertar princípios de respeito, de liberdade e de responsabilidade, ao reconhecermos cada pessoa como um ser interligado ao meio de inserção.

Abordaremos conceitos e princípios fundamentais capazes de contribuir para a compreensão da autopoiese sob a perspectiva de auto-organização e autonomia do ser vivo como ente autopoietico. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica, tendo como fonte principal o estofado teórico, as afirmações e reflexões dos autores Maturana e Varela (1997).

Nas afirmativas de Maturana e Varela (1997) os seres vivos, enquanto unidades autopoieticas que num espaço físico definem seu mundo fenomenológico em relação com sua autopoiese em tal espaço, e alguns operam nesse mundo recorrente, através de suas descrições, sendo-lhes impossível sair deste âmbito descritivo. Tais sistemas autopoieticos assinalam que o espaço físico é singular por ser o espaço no qual eles se dão mediante sua conduta, podendo descrevê-lo como espaço em que eles têm lugar.

Então pergunta-se: qual é o lugar do ser vivo? De acordo com Maturana e Varela (1997) os seres humanos modernos vivemos em conflito, perdemos a confiança nas noções transcendentais que antes davam sentido à vida humana sob forma de inspirações religiosas, e o que nos fica em troca, a ciência e a tecnologia, não nos dá o sentido espiritual que necessitamos para viver.

Enfim, a autopoiese nasce como uma possibilidade para explicar, as relações, os sistemas e os fenômenos relacionados ao ser vivo na sua constituição biológica e celular, histórica, cultural, social, emocional, psíquica e econômica, como parte da totalidade na unidade autopoietica.

METAMORFOSE DA CIÊNCIA

A atividade científica enaltea um prestigioso crescimento da ciência perpetuando a séculos, com interações e modificações no interior do espaço cultural. Esse crescimento pode também significar uma ilusão a serviço do humano. Acredita-se que tal crescimento afere ao humano o direito de orientar a cultura difundida por meio do aparelho científico e do espectro da derrota cultural, a partir da manipulação e do poder da ciência, à qual a humanidade e as sociedades encontram-se expostas. Sob a perspectiva manipulativa e de enorme poder, a vida cultural sofre a ameaça de ser destruída pela ciência. O espírito científico, para além das inúmeras benesses trazidas, ameaça destruir os saberes, as experiências e as tradições enraizadas na memória cultural e em outras formas de conhecimentos. De acordo com Prigogine e Stengers (1997, p. 22) “a ciência desencanta o mundo;

tudo o que ela descreve se encontra irremediavelmente reduzido a um caso de aplicação de leis gerais desprovidas de interesse particular.”

O interessante efeito do progresso científico ressalva variações filosóficas em relação a ciência. Tais variações se sustentam entre estudiosos que defendem e glorificam a ciência e estudiosos que a criticam. Os autores Prigogine e Stengers (1997, p. 22) destacam a tese de Jacques Monod como sintoma das consequências filosóficas da biologia moderna:

É preciso que o homem acorde, enfim, do seu sonho milenário para descobrir sua total solidão, sua radical estranheza. Agora sabe que, como um cigarro, está a margem do universo onde deve viver. Universo surdo a sua música, indiferente tanto as suas esperanças como aos seus sofrimentos ou crimes.

Tal exortação chama a atenção para a identificação da ciência ocidental como racionalidade que transcende culturas e épocas, onde o humano configura-se na renúncia pelas ilusões, assumindo-se na solidão trágica, abstrata e irracional, manifestações de dependência e fidelidade a um mundo estúpido e mudo. O mundo dominado é ao mesmo tempo o mundo do desencanto, manejável, manipulável, de controle e dominação, tendo o humano como seu senhor.

A ciência substituiu o mundo das percepções sensíveis, das qualidades, o mundo vivido e amado, por um mundo que prioriza a quantidade, a exatidão geométrica com pouca atenção para o humano. O mundo da ciência constitui o mundo “real”, separado do mundo da vida e dos viveres, negligenciando as suas complementariedades.

Segundo Prigogine e Stengers (1997, p. 29) o nascimento da ciência moderna possui sua raiz na confrontação entre aristotélicos e Galileu, reconhecendo duas racionalidades centrais: a primeira sendo o mundo sublunar, o mundo organizado dos vivos e, a segunda referente ao mundo dos astros e das máquinas matematisáveis. Ambas definem o que é significativo ou não na natureza, de acordo com suas especificidades a partir dos efeitos secundários ou, pela ilusão.

Prigogine e Stengers (1997) convidam a conhecer a perspectiva de Koyré, e a possibilidade de compreender e descrever os processos complexos que constituem o mais familiar dos mundos, o mundo natural onde evoluem os seres vivos e suas sociedades. Koyré adianta que o diálogo experimental é que constitui a prática original chamada de ciência moderna. O diálogo experimental remete duas dimensões construtivas das relações homem-natureza: *compreender e modificar*.

A sociedade, em ritmo acelerado, versa imenso esforço para organizar e utilizar o mundo por meio da ciência moderna. Segundo Prigogine e Stengers (1997, p. 29) o encontro entre a técnica e a teoria, significa uma aliança sistemática entre a ambição de modelar o mundo e a de compreendê-lo. Entretanto, o diálogo experimental que, para a ciência moderna se revela capaz de conduzir de forma sistemática, não supõe uma observação passiva, mas uma prática.

A relação entre a experiência e a teoria provém, portanto do fato de a experimentação submeter os processos naturais a uma interrogação que não adquire sentido senão quando referida a uma hipótese concernente aos princípios aos quais esses processos são sujeitos, e a um conjunto de pressupostos respeitantes a comportamentos que seria absurdo atribuir a natureza (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 30).

A ciência moderna teve em seu início, e ainda mantém algumas características do desenvolvimento dinâmico e inovador, a saber, construções de máquinas juntamente com descrições e conceitos matemáticos,

deslocações de diferentes peças e geometria dos movimentos. Podemos citar o relógio como exemplo dessa construção e inovação tecnológica oriunda do artesanato medieval com o propósito de ritmar as comunidades medievais e, tornando-se símbolo da ordem mundial moderna e contemporânea. Nas afirmações de Prigogine e Stengers (1997, p. 32), o relógio é um mecanismo construído, sujeito de uma racionalidade que lhe é exterior e vinculado a um plano que suas engrenagens executam de forma cega.

O mundo-relógio constitui uma metáfora, que remete ao Deus-relojeiro, ordenador racional de uma natureza autômata. Da mesma maneira, um certo número de metáforas e de avaliações da ciência clássica, do seu fim e dos seus meios, sugere que nos seus incílios uma ressonância se estabelece entre um discurso teológico e a atividade experimental da teoria e de medida; uma ressonância que poderia ter contribuído para amplificar e estabilizar a pretensão segundo a qual os homens de ciência estão em via de descobrir o segredo da “máquina universal” (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 33-34).

Conforme Prigogine e Stengers, “quer a natureza seja um relógio ou um motor, ou ainda o caminho de um progresso que conduza até nós, ela constitui uma realidade estável de que é possível assegurar-se” (1997, p. 225). Os autores chamam a atenção para as seguintes questões: O que aconteceria se..? O que teria acontecido se..? Estas não são apenas perguntas de historiador, mas também do físico diante de um sistema que ele não pode mais conceber como manipulável e controlável. Essas questões não remetem a uma ignorância contingente e superável, mas definem a singularidade dos pontos de bifurcação (PRIGOGINE; STENGERS, 1992, p. 65). Diante de tais questões, pergunta-se: Em quais suportes se apoia a ciência para que tenha tanta credibilidade?

Ao reconhecer a bifurcação, como um ponto crítico possível, compreende-se no simples ponto de bifurcação a instabilidade e a irreduzível probabilidade nos regimes de atividades, que, quando se encontram fora de equilíbrio, seus comportamentos sofrerão modificações de maneira qualitativa. É neste sentido que a noção de enação (*enaction*) entra em cena visando evitar tanto o representacionismo quanto o solipsismo, uma vez que enação implica fazer emergir, trazer a mão, ou seja, mais do que representar, quando percebemos o mundo, nós o construímos. Então, cabe bem o questionamento de Hoffman (2000) “como criamos o que vemos?” ou preferimos permanecer na pergunta: como vemos o que criamos?

Esse questionamento cabe na ciência atual não na ciência clássica. De acordo com Prigogine e Stengers (1997, p. 05) os conceitos básicos que fundamentavam a concepção “clássica do mundo” atualmente encontram hoje limites e insuficiências, diante do progresso teórico que não hesitamos em chamar de metamorfose. “[..] descobrimos que o diálogo racional com a natureza não constitui mais o sobrevôo desencantado dum mundo lunar, mas a exploração, sempre local e eletiva, duma natureza complexa e múltipla. Como descrever com maior precisão esta metamorfose?”

Em resposta os autores afirmam a necessidade de considerar a que ponto o objeto da ciência da natureza se transformou. Eles mencionam que não são mais as situações estáveis e as permanências que nos interessam antes de tudo, mas as evoluções, as crises e as instabilidades. Já não queremos estudar apenas o que permanece, mas também o que se transforma, as perturbações geológicas e climáticas, a evolução das espécies, a gênese e as mutações das normas que interferem nos comportamentos sociais (PRIGOGINE; STENGERS, 1997).

É nesse giro dado ciência, que já não se pauta mais na condição cósmica da natureza e do mundo, que começa a reconhecer a presença da dinamicidade, do mutável e da desordem, ao invés das submissões passivas e deterministas, se torna fonte de inspiração também para Maturana e Varela. negando o determinismo e a linearidade, bem como o representacionismo, eles elaboram uma diferente concepção para os seres vivos, para o viver humano, para fundamentando princípios epistemológicos distantes do esteio da transmissão. assim e, por entre muitas vicissitudes criam a concepção de autopoiese.

Uma concepção na qual história social humana implica uma busca contínua de valores que expliquem ou justifiquem a existência humana. Não mais uma utilização constante de noções transcendentais para justificar a discriminação social, a escravidão, a subordinação econômica e a subordinação política dos indivíduos, isolada ou coletivamente ao desígnio ou ao capricho de quem pretende representar os valores contidos nessas noções da racionalidade transcendental (MATURANA; VARELA, 1997). Para os autores (1997, p. 114)

Nesta história de uma sociedade baseada na discriminação econômica e em ideias competitivas de poder, a evolução, a seleção natural e as aptidões (com sua ênfase sobre a espécie como entidade histórica perdurável, mantida por indivíduos transitórios e dispensáveis) chegaram como uma justificação biológica para sua estrutura sócio-econômica.

Ou seja, se o papel do indivíduo era contribuir para perpetuar a espécie, tudo o que ele tinha que fazer era deixar que os fenômenos naturais seguissem seu curso. A ciência, a biologia, pareciam justificar a “noção de qualquer coisa, pelo bem da humanidade”, fosse qual fosse a intenção ou propósito de quem fosse que a enunciara (MATURANA; VARELA, 1997).

Estudar os acontecimentos, sejam eles sociais, históricos, políticos, econômicos, familiares, biológicos, atrelados ao ser humano e suas estruturas físicas, emocionais, culturais imbricadas a biosfera/estratosfera, nos convida a um novo pensar, um pensamento sistêmico e complexo. Reconhecer o ser vivo humano como indivíduo e não somente como espécie. É a tônica da teoria da autopoiese. Substituir a noção de seleção natural clássica pela derivação natural, significa admitir acontecimentos aleatórios inerentes por exemplo na clausura operacional. Então, o surgimento de uma nova espécie, já não mais entende via explicação simplista da lógica do mais forte.

UMA TEORIA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO SER VIVO

O que é que começa quando começam os seres vivos sobre a terra, e o que se tem conservado desde então? Em outras palavras; que classe de sistema é um ser vivo? (MATURANA; VARELA, 1997). Segundo Maturana e Varela (1997) o desenvolvimento da ideia darwiniana de evolução, com sua ênfase na espécie, a seleção natural e aptidão, teve um impacto cultural que vai além da explicação da diversidade. Teve transcendência sociológica porque parecia dar uma explicação da fenomenologia social em uma sociedade competitiva, e uma justificação científica da subordinação do destino dos indivíduos aos valores transcendentais que se supõem enraizados em noções tais como humanidade, estado e sociedade.

A autopoiese propõe uma diferente compreensão da organização do ser vivo. É uma explicação do que é o viver, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Significa autoprodução, sendo os seres vivos sistemas que produzem continuamente a si mesmos, recompondo continuamente seus componentes desgastados (MATURANA; VARELA, 1997).

Autopoiese, entende-se como centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos capazes de autonomia. Esse modo autônomo requer recursos ambientais, ou seja, dependência. Autonomia e dependência passam a ser paradoxal, algo não compreensível na lógica linear que analisa partes separadas e não se interessa pela dinâmica das relações entre elas. Essa compreensão requer um raciocínio sistêmico imbricado ao pensamento complexo. Neste sentido seres vivos são produtores e produtos e, por isso, são circulares. Seres vivos são máquinas que produzem a si próprios, fiéis à estrutura, a organização e ao determinismo estrutural. Outras máquinas, produzem algo que difere de si.

O que nos acontece num instante depende de nossa estrutura nesse instante, ou seja, em sintonia com o determinismo estrutural. A estrutura quantificável de um ser vivo são seus componentes que mudam, mantendo

a sua organização. O seu padrão resulta da interação entre as partes, que lhe conferem funcionalidade. Sistemas vivos com determinismo estrutural não são previsíveis ou pre-de-terminados. Sua estrutura muda constantemente em congruência com as modificações aleatórias do meio, por isso fala-se em circularidade, ou seja, e novamente: o que acontece num sistema depende de sua estrutura naquele instante, seja em termos de aprendizagem ou de derivação ontogênica. A vida mental e a consciência não são evidências acessíveis aos humanos. A consciência é uma experiência do vivido.

O mundo vivido é o mundo percebido que nossa estrutura viabiliza. Então, as realidades dependem da estrutura individual, logo existem tantas realidades quantos humanos percebedores. O ambiente só desencadeia em nós o que a estrutura possibilita, nunca sendo determinante. Nisso se reconhece a singularidade nas e das percepções, como assegurado pelos autores quando afirmam ser a nossa percepção de rato, distinta da percepção do gato em relação ao mesmo rato.

Durante algum tempo as questões supracitadas no início deste texto, não tinham respostas, estudiosos de biologia não assumiam o caráter de formulação de respostas as perguntas, ou por vezes se desentendiam no pre-núncio de que era necessário mais conhecimento para a elaboração das possíveis respostas, ainda distantes de reconhecer os seres vivos como sistemas orgânicos, abertos e processadores de energia como unidades independentes.

Maturana e Varela (1997, p. 11) afirmam que “o principal da biologia como ciência é que o biólogo opera com entes individualizados e autônomos que geram em sua vida fenômenos gerais, que são semelhantes.” Em continuidade entendem que

O central na física como ciência é que o físico opera, pelo contrário, com leis gerais, sem dar atenção particular aos entes que provocam ou realizam tais fenômenos. Por isso, penso que a tarefa central de um biólogo é explicar e compreender os seres vivos como sistemas nos quais, seja em seu acontecer solitário de sua atuação como unidades autônomas ou no que se refere aos fenômenos da convivência com outros, surgem e nele se dá em/e, através de sua relação individual, como entes autônomos em desvendar sua maneira de constituição e descrever em que consiste seu operar como tais.

Em relação às origens dos seres vivos na terra, seu operar no devenir como ente autônomos, dá-se a partir da realização individual como seres vivos. Maturana e Varela questionam: Qual o sentido da vida, e o sentido do viver? Em resposta, Maturana e Varela (1997, p. 12) nos surpreendem com uma diferente e profunda provocação para reflexão: a vida não tem sentido fora de si mesma. O sentido da vida de uma mosca é viver como mosca, “mosquear”, ser mosca; o sentido da vida de um cachorro é viver como cachorro, ou seja, “ser cachorro ao cachorrear”, e que o sentido da vida de um ser humano é o viver humanamente ao “ser humano no humanizar”. Isso significa a não necessidade de dar conta de uma essência, de um destino, de um algo que, transcendentemente, nele já estaria pré-definido.

“Tudo isso no sentido de que o ser humano é somente o resultado de uma dinâmica não-proposital” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 12). A partir dessas reflexões torna-se possível reconhecer que o sentido da vida é tarefa e responsabilidade de cada um. Os aspectos e as formas de viver são dependentes de cada ser vivo no percurso de sua autonomia e nos processos de sua origem como tal, resultantes de sua atuação, seja no domínio de observador, ou no domínio de seu operar. Segundo Maturana e Varela (1997, p. 13) existem dois domínios no qual se estabelece a existência de um ser vivo:

Domínio de seu operar como totalidade em seu espaço de interações como tal totalidade,

O domínio do operar de seus componentes em sua composição, sem fazer referência a totalidade que constituem, e que é onde se constitui, de fato, o ser vivo como sistema vivente.

Estes domínios de existência do ser vivo representam o operar em termos locais, não-funcionais e não-propositivos. O ser vivo surge como consequência espontânea do operar de seus componentes vinculados em sua atuação de maneira particular, em seus fenômenos biológicos e nas condições históricas apropriadas. Ao pensar a autonomia do ser vivo como implicação da concatenação de seus processos, Maturana e Varela (1997) desenvolveram um novo termo e passaram a chamá-los de “sistemas auto-referidos” como sistemas nos quais seu operar faz sentido em relação a si mesmos. E distintos desses os “sistemas alo-referidos” como diferencial da maneira como nós os seres humanos, fazemos sentido somente em relação a um produto ou algo distinto deles.

O ser vivo constitui-se como autônomo e auto-referido por meio do operar imbricado às unidades separadas na contínua realização e conservação da circularidade produtiva de seus elementos. O que acontece na realização e na conservação da dinâmica produtiva, tem como resultado a construção da autonomia. Para Maturana e Varela (1997, p. 15) um ser vivo ocorre e consiste na dinâmica de realização de uma rede de transformações e de produções moleculares, de maneira tal que todas as moléculas produzidas e transformadas no operar dessa rede fazem parte da rede, de maneira que com suas interações:

Geram a rede de produções e de transformações que as produziu ou transformou;

Dão origem aos limites e extensão da rede como parte de seu operar como rede, de maneira que esta fica dinamicamente fechada sobre si mesma, conformando um ente molecular separado que surge independente do meio molecular que o contém por seu próprio operar molecular;

Configuram um fluxo de moléculas que ao incorporarem-se na dinâmica da rede são partes ou componentes dela, e ao deixarem de participar na dinâmica da rede deixam de ser componentes e passam a fazer parte do meio (MATURANA; VARELA, 1997, p. 15).

De uma outra maneira, Maturana e Varela (1997) afirmam que o ser vivo não é um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que acontece como unidade separada e singular como resultado do operar e no operar, das diferentes classes de moléculas. Compõem um interjogo de interações e relações de proximidade que os especificam e realizam como uma rede fechada de mudanças e sínteses moleculares que produzem as mesmas classes de moléculas que as constituem, configurando uma dinâmica que ao mesmo tempo específica em cada instante seus limites e extensão.

A partir da rede fechada de mudanças e sínteses moleculares, torna-se possível a produção de componentes ao gerar dinâmicas de produção e, ao determinar sua extensão como ente circunscrito, produz e constitui um fluxo contínuo de elementos, que ao se fazerem ou deixarem de participar dessa rede são denominados de autopoiese. De acordo com Maturana e Varela (1997, p. 15) um ser vivo é de fato um sistema autopoietico molecular, e a condição molecular é parte de sua definição, pois determina o domínio de vinculação em que existe como unidade composta.

A concepção desenvolvida por Humberto Maturana e Francisco Varela, conhecida como Autopoiese, traz consigo algumas implicações, entre elas, epistemológicas, biológicas e gnosiológicas. Assunto abordado no próximo item.

ORGANIZAÇÃO SISTÊMICA

No início do uso e deslumbramento pela palavra autopoiese, Maturana e Varela estavam convencidos que poderiam utilizá-la com exclusividade para se referir a organização dos seres vivos. Porém, logo compreenderam que,

[...] não era possível fazê-lo assim, já que tal organização, ao menos em princípio, pode ser realizada em muitos domínios diferentes, com diferentes tipos de componentes, e dar origem, a muitas classes diferentes de sistemas nos quais a autopoiese é incidental e não definitiva como é no caso dos seres vivos, os que existem somente enquanto sistemas autopoieticos moleculares (MATURANA; VARELA, 1997, p. 18).

Nas reflexões dos autores os sistemas que diferenciamos como seres vivos no âmbito do biológico, são sistemas autopoieticos moleculares, e todos os fenômenos biológicos resultam do operar dos sistemas autopoieticos moleculares, ou das contingências históricas de seu operar como tais. Portanto, ser vivo e sistema autopoietico molecular são o mesmo. Então é possível existência de sistemas autopoieticos em outros âmbitos fora do domínio molecular?

Em resposta, os autores afirmam que tal pergunta não se pode responder de forma simplista.

Certamente é possível distinguir, entre os seres vivos, sistemas autopoieticos de diferentes ordens, segundo o domínio no qual estes se efetuam. Em tal distinção, as células são sistemas autopoieticos de primeira ordem enquanto elas existem diretamente como sistemas autopoieticos moleculares, e os organismos somos sistemas autopoieticos de segunda ordem, pois somos sistemas estabelecidos como agregados celulares. Sem dúvida, é possível falar de sistemas autopoieticos de terceira ordem ao considerar, por exemplo, o caso de uma colmeia, ou de uma colônia, ou de uma família ou de um sistema social como sendo um agregado de organismos (MATURANA; VARELA, 1997, p. 19).

Para Maturana e Varela (1997), os sistemas sociais seriam sistemas autopoieticos de terceira ordem pelo simples fato de serem sistemas constituídos por organismos, o que os define enquanto sistemas sociais. Não é a autopoiese de seus componentes, mas a forma de relação entre os organismos, seus componentes e as possíveis diferenciações em sua singularidade que possibilita a nominação de “sistema social”. Estes sistemas autopoieticos de ordem superior se realizam através da realização da autopoiese de seus componentes.

A intersecção estrutural dos sistemas implica na

[...] realização de dois ou mais sistemas diferentes por meio da mesma estrutura ou dos mesmos componentes estruturais, na intersecção estrutural das diferentes organizações dos sistemas que se intersectam, não se intersectam e permanecem separados, dando origem a sistemas que existem como totalidades diferentes em espaços distintos. [...] a identidade do sistema fica especificada somente em sua organização, não em sua estrutura (MATURANA; VARELA, 1997, p. 21).

A concepção de Maturana e Varela (1997) mostra que uma unidade autopoietica é simplesmente o resultado da organização espontânea de um conjunto de elementos em uma unidade composta particular, como consequência do operar de suas propriedades, sem que nenhuma delas permita prever o que irá acontecer. Os autores escrevem “o novo, que surge como resultado de uma dinâmica generativa surge como uma novidade histórica, e é intrinsecamente novo” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 22).

Neste sentido, faz-se necessário compreender que a dinâmica autopoietica molecular procede o fenômeno do viver biológico de todo ser vivo na realização da autopoiese. Os fenômenos da simbiose celular, juntamente com a formação de sistemas multicelulares imbricados, a conservação sistêmica por meio de uma nova organização, constituem o agrupamento de células e organismos e, criam uma nova configuração de relações separando-os, como conjunto do meio ao qual pertencem. Maturana e Varela (1997, p. 31) afirmam que,

- 1) os seres vivos e o viver tem lugar na realização de sistemas autopoieticos moleculares distintos; 2) que a dinâmica molecular da autopoiese ocorre, quando tem lugar, como um fenômeno espontâneo, no qual todos os processos moleculares acontecem numa determinação estrutural local sem nenhuma referência a totalidade que constituem; e 3) que os fenômenos biológicos, como fenômenos que surgem na realização do vivo, tem e tiveram lugar nas contingências do acontecer histórico da realização da autopoiese molecular, nas unidades distintas que os seres vivos são.

Ainda, segundo os autores a autopoiese deve ser considerada como definitiva dos sistemas vivos em qualquer parte do universo físico, por mais diferentes que sejam dos sistemas viventes e por mais diferentes que sejam dos sistemas terrestres em outros aspectos.

Outra diferente concepção se refere a questão epistemológica, fundamental no âmbito dos contextos biológicos, e se refere a validade das afirmações feitas a respeito desses sistemas biológicos. Qualquer observação que possibilita reconhecer a validade efetiva de uma afirmação científica, implica uma epistemologia, um corpo de noções conceituais explícitas que determina a perspectiva da observação baseada num conjunto determinado de conceitos teóricos. Desta forma, a fenomenologia biológica constitui a fenomenologia dos sistemas autopoieticos, ou seja, um fenômeno pode ser caracterizado como biológico somente na medida em que depende da autopoiese ou de uma ou mais unidades autopoieticas.

Entre as implicações biológicas podemos destacar que, “um sistema é vivo porque é um sistema autopoietico, e é uma unidade no espaço físico porque é definido como unidade nesse espaço por meio e através de sua autopoiese” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 109). Para os autores (1997, p. 116) “o domínio de interações de uma unidade autopoietica é o domínio de todas as deformações que ela pode experimentar sem perder sua autopoiese”.

Como implicações podemos compreender que o domínio de todas as interações, no qual um sistema autopoietico pode participar sem perder sua identidade, é o domínio de todas as trocas que se realizam ao compensar as perturbações, como um *domínio cognoscitivo*. Ou seja, o domínio cognoscitivo equivale ao seu domínio condutual e, na medida em que toda conduta pode ser observada, equivale ao seu domínio de descrições (MATURANA; VARELA, 1997). Para os autores (1997, p. 116) “toda conduta é expressão de conhecimento (compensação de perturbações), e *todo conhecimento é conduta descritiva*.”

“Toda perturbação inovadora constitui uma fonte estrutural como modo de satisfazer a autopoiese do ser” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 102), ou seja, Cada vez que o comportamento de uma ou mais unidades é tal que há um domínio em que a conduta de cada um é função das demais, se diz que estas estão acopladas nesse domínio. O acoplamento surge como resultado das modificações mútuas que as unidades interagentes sofrem, sem perder sua identidade, no decurso de suas interações (MATURANA; VARELA, 1997).

Da nossa fisiologia advém a dinâmica corporal e, das relações com o meio se constitui nosso viver como conjunto de seres que somos. Esses domínios – fisiológico e relacional – dinamizam o viver e, os acontecimentos de um implicam nos acontecimentos do outro, tanto nas interações com um outro ser humano como para com seu entorno. Por isso, é a partir da linguagem que sucede o viver humano dando lugar a responsabilidade e a liberdade como condutas consensuais autônomas de e nos viveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal função da ciência moderna consiste em superar paradigmas, aparências complexas e reduzir a diversidade dos processos naturais. Nesta concepção de objetivos científicos permeados pela discriminação entre o que a natureza conjectura corresponder, há uma realidade objetiva, considerada ilusória imbricada a subjetividade humana. Para além de uma natureza determinista, firmada nos termos da causalidade e da legalidade, originou-se o propósito de liberdade como um conjunto de experiências espontâneas, uma abertura para um novo espaço teórico dando lugar a diferenciações intrínsecas a partir de objetos físicos e de sistemas conservativos e dissipativos. Essa mudança significativa dá sentido à metamorfose da ciência, nos termos desenvolvidos por Prigogine e Stengers (1997).

Derivam-se dessas diferentes concepções a não existência da realidade objetiva, aquela que permite o acesso privilegiado de ver o mundo e a verdade. Realidade objetiva, uma espécie de iluminação de fora, conferindo autoridade assegurada via argumentação lógica. Na objetividade, sujeito e objetos são separados, nós nos dividimos – *res extensa e res cogitans* –, quer dizer, produzimos conhecimentos divididos, fragmentados e restritos, pretendendo chegar à verdade universal a ser imposta aos outros.

Diferentemente, no contexto da autopoiese e, a partir do acoplamento estrutural, os seres vivos e o meio mudam em congruência como um domínio existencial, ou seja, o pé se ajusta ao sapato que se ajusta ao pé, significando uma relação circular. Se um organismo influencia o outro, este replica e influencia o primeiro desenvolvendo uma conduta compensatória, que se replica de forma recorrente. Sempre que um sistema influencia o outro, ocorre uma mudança estrutural, um diálogo, num contexto consensual de não violência que possibilita interações como domínio de linguagem.

Conhecer e compreender a autopoiese e suas contribuições para uma formação sensível, requer contrapor-se às práticas de violência, sejam elas pedagógicas ou de destruição das subjetividades. A dinâmica da autopoiese tem a possibilidade de ilustrar a beleza da auto-organização, do autofazer-se, da individualidade, da inovação e contribuir para que o presente e futuro da educação seja também responsável para cultivar sensibilidades de interdependência. A teoria da autopoiese visa compreender o ser vivo por meio do acoplamento de sua estrutura imbricada aos sistemas e elementos de seu fazer e operar na interação de si próprio, na interação com o outro e com o meio pertencente. Considera as possibilidades biológicas como um processo de desenvolvimento contínuo, sistema vivo autônomo de autoprodução e auto-organização celular do ser vivo em contínua interação com o meio fazendo mudanças em sua própria estrutura.

Se a modernidade e seus suportes paradigmáticos desencantaram o mundo e a esperança humana, cria-se, na atualidade uma perspectiva de fraudar as práticas violentas da massificação e da dessubjetivação do ser humano. Consideramos necessário e urgente reconstruir relações de reencantamento, com base autopoietica, reconhecendo o potencial humano como capaz de autonomia, capaz de criar espaços de aprendizagens e convivências, fundadas na amorosidade. Esse diferente fazer pedagógico e educativo terá como princípio o exercício construtivo da autonomia. Uma oportunidade formativa entendida no domínio da pensar sistêmico e de uma epistemologia complexa para compreender que nenhum ser vivo, nenhum ser humano é separável de seu entorno ambiente.

A autopoiese é um jeito diferente de construir alternativas e possibilidades para concebermos domínios de relações com o outro, por meio da linguagem e da interação no e do conviver humano. A partir do entendimento do constitutivo de nosso ser biológico, torna-se possível a consciência de responsabilidade e de liberdade em mútua conectividade com a harmonia do mundo natural e a biosfera histórica.

REFERÊNCIAS

- HOFFMAN, Donald. *Inteligência Visual: como criamos o que vemos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *Entre o tempo e a eternidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Brasília: EdUnB, 1997.
- MATURANA, Humberto. *De máquinas a seres vivos: autopoiese - a organização do ser vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

FORMAÇÃO CULTURAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO E DIREITO DA URI/SANTIAGO

Thanize Dethetis de Lima¹
Elaine Maria Dias de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação, especialmente a educação brasileira, encontra-se alinhada a Pedagogia das Competências, a qual estimula que esta se volte para a formação de capital humano, em atendimento a interesse da Organização Mundial do Comércio (OMT) e do capital internacional, em detrimento a formação humana e cidadã. Em contraposição, entendemos que os contextos escolares, em especial, o do ensino superior precisa estar alicerçado em princípios educativos que estimule o desenvolvimento humano e a justiça social, ou seja, que vá além dos conhecimentos propostos para a área de atuação do profissional a ser formado. Sendo assim, compreendemos que o ensino necessita, além de trabalhar a formação específica da profissão, investida na formação integral seguindo os moldes da formação cultural, numa concepção de *Bildung*, uma vez que esta tem entre seus diversas nuances princípios que estimulam ao desenvolvimento humano integral. Ou seja, que ela abranja diferentes possibilidades e formas de formação e, que, envolva interdisciplinarmente diferentes áreas do saber no processo formativo. Convém lembrar que Dalbosco, Mühl, e Flickinger (2019, p. 7) sinalizam que o conceito da *Bildung* caracteriza-se pela “riqueza e a ambiguidade, (...) tornando-o precisamente crítico e produtivo.” Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato dos achados de pesquisa resultante do projeto de iniciação científica que teve como problema de pesquisa: o que revelam sobre a Formação Cultural (*Bildung*), enquanto elemento da formação integral, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelato em Arquitetura e Urbanismo e em Direito oferecidos pela URI - Campus de Santiago? E, como objetivo principal: “investigar se a Formação Cultural (*Bildung*), enquanto elemento de formação integral, está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de bacharelato em Arquitetura e Urbanismo e em Direito da URI/Santiago”. Para tanto, analisamos as Diretrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos dos cursos, em questão, para detectar se e, como a formação cultural enquanto nuance da formação integral se apresentava nos documentos que norteavam os referidos cursos.

Ademais, os estudos foram sustentados por pesquisa de cunho bibliográfico e documental numa abordagem qualitativa, visto que analisamos Pareceres, Resoluções e Diretrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos

1 Depto. de Ciência Humanas, bolsista de Iniciação Científica, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/Santiago, thanize12@yahoo.com.br

2 Depto. de Ciências Humanas, Professora Orientadora, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/Santiago, elanie@urisantiago.br

dos cursos, antes nomeados, buscando por indícios de formação cultural e integral no contexto da formação universitária. Assim, buscando compreender de maneira abrangente a temática, a qual se faz tão necessária no século XXI, em razão da importância de uma formação ampla em todas as áreas, observamos que a relevância da pesquisa se deu, justamente, por trazer para a discussão a questão da formação integral, humana e cidadã nos cursos superiores da URI/Santiago. A análise dos dados se deu pelo viés da hermenêutica Gadameriana que busca compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele. Desse modo, buscamos recolher o sentido do discurso presente nos documentos estudados, procurando compreender que elementos compõem o referencial teórico que sustenta o PPC dos Cursos de Bacharelato em Arquitetura e Urbanismo e de Direito da URI/Santiago e, se, a formação cultural, como formação integral está presente no seu interior. Tomando por base a sociedade do conhecimento e interconectada que caracteriza o século XXI, é perceptível que não basta, apenas, possuir conhecimentos teóricos e práticos sobre a área de trabalho para conseguir o espaço desejado na sociedade, é preciso, além de todos os saberes referentes às especificidades da formação, fazer uso de conhecimentos atinentes à vida em sociedade e a convivência coletiva, pois o relacionamento interpessoal, o respeito à alteridade, a comunicabilidade, a inteligência emocional são elementos indispensáveis à vida de todos os seres humanos.

Para isso, as instituições, não só de educação básica, mas também as instituições responsáveis pelo ensino superior necessitam trabalhar visando uma formação que abranja a constituição integral do ser humano, para torná-los antes de tudo pessoas “humanas”, com perdão da redundância, cidadãos emancipados. Para tanto, há que levarem em consideração aspectos científicos, ético-morais, estéticos, históricos, físicos, sociais e culturais. Assim, tendo em vista, as necessidades da contemporaneidade, nos deparamos com a importância de um ensino que abranja diferentes áreas e que se caracterize como processo comprometido “com a preparação para a vida em sociedade” (CENSI; FÁVERO, s/d p. 4). Nesse sentido, compreendemos a importância da formação cultural (*Bildung*) se fazer presente no contexto da formação universitária, visto que, esta, segundo Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019) têm uma relação intrínseca com princípios da autonomia, humanização, liberdade e ainda as diferentes formas de esclarecimento.

FORMAÇÃO CULTURAL (BILDUNG)

Compreendemos a educação como um processo de contato, compreensão, interpretação, interação, significação, ressignificação, e de um aglutinar conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade, que necessita levar em consideração o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. Sendo assim, percebemos que conforme a sociedade e as tecnologias vão se transformando, se complexificando mais e mais, exigem maior e mais ampla formação dos sujeitos. Como consequência desse fato, é comum escutarmos falas sobre a importância do mundo tecnológico e seu uso estar presente desde cedo na educação. Entretanto, pouco se houve em defesa da formação cidadã, da formação ética e da construção do pensamento crítico desde cedo nas escolas e, especialmente, nos cursos superiores. Nessa perspectiva, entendemos que essa é uma questão premente para quem se propõe a pensar os processos formativos tão necessários aos momentos em que vivemos. É fundamental que se diga que não se está aqui a negar as exigências tecnológicas, do mundo atual, mas, sim, defendendo que a formação integral, como algo que precisa ir além das exigências momentâneas da sociedade. Nesse sentido, apresentamos a temática da formação cultural (*Bildung*), visto que, apesar dos avanços da tecnologia e do fácil acesso às informações, muitos educadores ainda desconhecem seu verdadeiro significado e sua relevância no contexto educacional.

A palavra *Bildung* tem muitas traduções, pois ela pode apresentar diferentes nuances a partir de sua evolução histórica. Assim, visando compreender o seu sentido, ou seja, sua essência, optamos por trazer a tradução que mais se adequa ao que queremos explorar. Dessa maneira, por ora apresentamos que, *bild* pode representar *forma*, e seu prefixo, *ung*, caracteriza-se por traduzir o processo pelo qual a *forma* seria obtida (BRITTO, 2010). Nessa direção, esta definição pode ser entendida como o processo de formação do indivíduo. A *Bildung*, que

hoje traduzimos por formação, surgiu em meados de 1770, durante um período caracterizado por movimentos do iluminismo tardio. Por dentro dos sistemas educativos, a *Bildung* aparece entrelaçada as questões culturais, históricas, filosóficas e poéticas (KLAFFKI, 2017). Foi durante a Revolução Francesa que as ideias de sociedade e de homem começam sua transformação mais radical, conseqüentemente, a maneira de compreender a formação humana, também, se reformulou. Assim, com os princípios iluministas, que se caracterizavam por ir contra o absolutismo, os privilégios da nobreza e as imposições sociais e, visavam a liberdade, o pensamento crítico, a fim de valorizar a capacidade racional de cada um, propiciaram um momento de reconstituição da forma de viver, ou no nosso foco de pesquisa, na maneira de formar-se.

Bombassaro (2009) destaca que a maneira do homem ver a si diante da sociedade já havia mudado, uma vez que estas ideias já almejavam a elevação do pensamento racional e da capacidade crítica:

Baseado numa crítica radical ao pensamento dogmático de seu tempo, o iluminismo realiza-se como um projeto filosófico e pedagógico que tem em vista, antes de tudo, a formação estético moral da humanidade e representa a realização do processo de secularização que se iniciara já no século XIV, quando teve início a Renascença. Nesse sentido, é preciso destacar que o núcleo duro do projeto iluminista vinha sendo elaborado fazia tempo na cultura européia e caracterizava-se como uma mudança conceitual profunda na qual tomava corpo a ideia de uma compreensão racionalizada do mundo e do homem (BOMBASSARO, 2009, p. 194).

Partindo do pressuposto de que o conceito de *Bildung* diz respeito a uma formação do indivíduo em sua plenitude, do eu por completo, elevada a partir de princípios como o uso da razão e da liberdade, elementos dos ideais do iluminismo, convém destacar Humboldt (1980, vol. I, p. 64), quando diz que, ao indivíduo não basta apenas usufruir da liberdade, é necessário ir ao encontro do novo, da experiência, para assim desenvolver a liberdade em múltiplas situações. Ou seja, para a formação do cidadão pleno “além da liberdade, o desenvolvimento das forças humanas ainda requer algo diferente, embora proximo à liberdade, a multiplicidade de situações. Mesmo o homem mais livre e independente, posto em situações uniformes, se forma inferiormente.” Nesse sentido, a formação como condição de ser mais enquanto pessoa, enquanto cidadão é a formação integral.

Antoine Berman (1984) ressalta que para o indivíduo, formar-se integralmente, de acordo com os conceitos da *Bildung*, é imprescindível que este experimente a alteridade, que é capaz de fazê-lo mudar a forma de ver o mundo e as situações, pois é através das experiências que além de adquirir a liberdade, como destaca Humboldt (1980), também irá formar-se para a vida em sociedade, compreender valores, respeitando e valorizando histórias e culturas de outros povos e épocas, constituindo verdades e relações. Mayer (2011, apud NICOLAU 2013), ressalta a *Bildung* na busca pela formação da essência, a fim de alcançar o mais alto nível de formação: “Formação *Bildung* como “melhoramento” ou “enobrecimento” deve ser compreendida, por conseguinte, como processo no qual o indivíduo se ocupa com o mundo externo e, através disso, modifica-se e melhora a si mesmo.” (MEYER, 2011, p. 13).

Percebemos dessa forma, que a *Bildung* caracteriza por ser uma busca incessante pela formação. Isto posto, podemos dizer que cada educador, pesquisador, pensador, filósofo que, nos dias atuais, buscam pelos princípios da *Bildung* por compreender o viés da formação, percebe que ela vai além de conhecimentos delimitados, rotulados, sem sentido. Sendo assim, reconhecendo a necessidade de um ensino problematizador e crítico, evidenciamos os princípios da formação cultural (*Bildung*) como elementos importantes para a formação integral dos indivíduos como pessoas, cidadão. Enfatizamos que não trazemos esta como um protótipo educativo a ser seguido, mas, sim, como uma possibilidade de enriquecer os contextos educacionais.

Visando compreender o conceito *Bildung* – que hoje traduzimos para – formação, ou formação cultural, é essencial dizermos que este se assemelha muito ao termo utilizado na Grécia, denominado por Paidéia,

que, em última instância, significava formação integral. Assim, aproxima-se da mesma forma que o conceito de Paidéia, ao conceito *Bildung*, o conceito de *Humanitas*. Este se refere, segundo Bombassaro a ideia que “[...] o ser humano possui uma força criativa autônoma que torna capaz de formar livremente a si mesmo e de atingir o mais alto nível de excelência.” (BOMBASSARO, 2009, p.199) Com o passar do tempo, o significado de *Bildung* foi adquirindo diferentes atribuições, porém, sempre constituiu-se de princípios que visassem a formação em sua essência, buscando aliar diferentes áreas para a construção de um conhecimento amplo, alicerçado em princípios éticos, morais e críticos, ou seja, visava formar cidadãos emancipados, aptos para atuarem em sociedade.

Um dos filósofos que destacam o importante papel da *Bildung*, enquanto formação é Hegel. Ele considerava que a formação deve partir do pressuposto do experienciar, provar e dialogar a fim de formar-se. Hegel reconhece que um conhecimento para tornar-se verdadeiro é necessário que parta do seu uso racional e ético, esse ideal de educação vai ao encontro das etapas destacadas por Antoine Berman (1984), estas que SUAREZ (2005) compreende por “*Bildung* como viagem, como trabalho, como tradução, como viagem à antiguidade e como prática filológica.” (SUAREZ, 2005, p. 1)

Retomando os escritos de Suarez (2005), a fim de compreender a *Bildung* em suas 5 etapas, podemos contextualizar as ideias de educação/formação propostos por Hegel em seus escritos, visto que idealizava um pensamento de libertação, do uso da racionalidade, em uma sociedade em que os indivíduos pudessem formar-se, fazendo uso dos ideais da ética e da moral. Vejamos então, para Suarez (2005), a *Bildung* como trabalho expressa a ação do indivíduo sobre o meio, assim, este irá constituir-se como cidadão ativo; a segunda etapa, denominada como viagem caracteriza-se como um processo de construção, visto que, os indivíduos precisam provar a estranheza para formar-se, esta viagem é um confronto de realidades, possibilitando assim, uma experiência a alteridade, constituindo verdades e relações; a terceira etapa denominada *Bildung* como tradução, em contraste com as duas etapas anteriores, que diziam respeito a experiência manual do trabalho e do exercício da alteridade, buscando realidades distintas para formar-se, esta, por sua vez, relaciona-se com a capacidade de reler obras. Essa releitura significa estabelecer uma conexão com a criticidade, a fim de reconstruir histórias, sobre isso, Berman (1984, apud SUAREZ, 2005), afirma que as traduções não são meras repetições, mas, criações distintas, na qual o tradutor tem o papel de olhar e analisar as cenas com o seu sentimento, propriamente este que será capaz de transformar as obras, recriando-as. Nas duas últimas etapas da *Bildung*, Suarez propõe estabelecer uma viagem a antiguidade e a relação com a filologia, ambas buscam através do tempo e de outras culturas por saberes, seja desvendando nuances socioculturais ou relendo obras, visando enriquecer a formação do indivíduo.

Ramos (2003, p. 42) apud Nicolau (2013, p.19), destaca algumas características da formação Hegeliana, as quais condizem perfeitamente ao que ressaltamos das etapas da *Bildung*, descritas por Rosana Suarez (2005):

Destarte, algumas categorias básicas do sistema hegeliano serão tematizadas como elementos teórico-especulativos importantes para balizar uma possível pedagogia hegeliana, a saber: a) a ideia do aperfeiçoamento do indivíduo vinculado ao processo de perfectibilidade do espírito no gênero humano, e a noção de formação/cultura (*Bildung*) como meio de realização da natureza universal do homem na esfera da sociedade civil-burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*); b) as categorias lógicas da mediação, da alteridade e da [exteriorização] (*Entäusserung* como instrumentos pedagógicos no processo educativo; c) a concepção da disciplina (*Zucht*) como exigência pedagógica na relação educador-educando; d) a força conceitual da universalidade da vida ético-política (*Sittlichkeit*) na figura do Estado como paradigma para a educação (RAMOS, 2003, p. 42).

Experiência, ética, moral, verdade, formação como um processo individual que ocorre perante a sociedade, essa é a formação *Bildung* para os pensadores supracitados. Uma formação que busque a excelência, ou seja, uma formação integral, que valorize o pessoal, o cognitivo, as relações interpessoais e principalmente que leve em consideração a participação ético-política dos cidadãos. Em meio a essa busca por uma formação de

alto nível, uma formação integral, recorreremos aos saberes dos mais antigos, buscando verdade e conhecimentos: “Reúnem-se todos os esforços para alcançar um grau de cultura equivalente à dos Antigos, principalmente, por uma apropriação de suas formas poéticas (..) definindo-se em geral como estudo dos textos e das línguas antigas é a filologia. “(BERMAN, 1984, p. 150). É tendo em vista esse pressuposto de educação e de formação que compreendemos necessária uma análise dentro do contexto universitário, visando compreender se a formação *Bildung*, a formação cultural, está presente e como esta se apresenta nos documentos orientadores dos cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e em Direito da URI/Santiago.

ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO E DE DIREITO DA URI/SANTIAGO

Tendo em vista a busca por identificar nuances da formação cultural *Bildung*, iniciamos as análises a partir das Diretrizes Curriculares dos cursos de Bacharelado, sendo nosso foco os cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Direito da URI/Santiago. Como elencamos anteriormente alguns aspectos da *Bildung* e dos seus ideais de educação e formação ressaltamos que em ambas as Diretrizes foi possível identificar nuances dessa formação, visto que percebemos que há uma busca pelo ensino contextualizado, problematizador e construtivo, sempre aliando teoria e prática, além da interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade numa relação teoria prática. Sobre esses aspectos, Freire (2014) ressalta: “(..) separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado um do outro.” (FREIRE, 2014, p. 93).

A partir do pensamento de Berman (1984), destacamos que a formação *Bildung* reconhece e eleva os saberes de outros povos, visando formar-se a partir de outras culturas. Nas Diretrizes Curriculares do curso de Arquitetura e Urbanismo, a qual é normatizada pela Resolução N° 02 de 17 de junho de 2010, alterando a Resolução CNE/CES N° 06/2006, percebemos que o estudo da arquitetura perpassa por diferentes épocas, a fim de valorizar e construir saberes, partindo dos ideais arquitetônicos de outros povos. Vejamos no Art. 5° do referido documento:

IV – o conhecimento da história das artes e da estética, suscetível de influenciar a qualidade da concepção e da prática da arquitetura, urbanismo e paisagismo;

V – os conhecimentos da teoria e de história da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, considerando sua produção no contexto social, cultural, político e econômico e tendo como objetivo a reflexão crítica e a pesquisa (DNC, 2010, p.02).

No Art. 7° destaca-se a importância do ensino universitário estar inserido nos contextos, visto que além de ser um ambiente de formação acadêmica, também precisa significar um espaço de construção da formação do indivíduo cidadão. As práticas do curso de Arquitetura e Urbanismo permitem uma maleabilidade de espaços educativos, visto que quando o acadêmico está em estágio supervisionado pode optar por diferentes espaços para sua formação, esta possibilidade permite uma formação ampla e contextualizada, já que os futuros arquitetos já estarão experienciando a alteridade, destacada por Berman (1984).

No que tange a análise das Diretrizes Curriculares do curso de Direito, normatizada pela Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, averiguamos que seu enfoque de formação é possibilitar aos acadêmicos um ensino emancipatório, a partir de propostas que estimulem o pensamento crítico e construtivo. É o que destacamos no Art. 3°:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica (DCN, 2004, p. 2).

Nas Diretrizes é tematizada a proposta da organização do Projeto Político do curso de Direito, este que necessita abranger diferentes eixos de formação, um destes é o Eixo de Formação Fundamental, o qual tem como princípio inserir o profissional da área do direito em outros campos de saberes, realizando um estudo, como, por exemplo, da sociedade, através de disciplinas como Antropologia, História, Sociologia e Filosofia. Outro eixo que destacamos é o Eixo de Formação Profissional, este se caracteriza por ser um estudo da história do Direito e sua aplicação na sociedade, levando em consideração diferentes aspectos, como sociais, econômicos, políticos e culturais no contexto brasileiro.

ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS EM ESTUDO

Quanto às análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado de Arquitetura e Urbanismo e de Direito da URI/Santiago, o estudo levou em conta a busca por aspectos de um espaço de formação emancipatória, almejando a formação integral dos acadêmicos, ou seja, uma formação de acordo com os princípios da formação cultural (*Bildung*). Observamos que é nos PPCs que a formação *Bildung* se apresenta em vários momentos nas matrizes curriculares dos cursos em estudo e, no decorrer de todo o documento são averiguados indícios de uma formação integral.

No item “justificativa da necessidade econômica e social do curso” em ambos os documentos analisados, este apresenta diferentes atribuições aos futuros egressos, dando espaço para o engajamento em questões sociais, da mesma forma que os prepara para a atuação em sociedade, já que propõe um espaço de sensibilização de cunho ético e responsável.

No que diz respeito ao contexto legal dos cursos, destacamos a dimensão legal que garante um estudo do pluralismo cultural e histórico de outros povos, caracterizando a busca por saberes em outros espaços, é o caso da lei N° 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Dessa forma, os cursos viabilizam um estudo transversal das temáticas, ou seja, a temática que deve ser abordada em diferentes contextos (disciplinas) do curso. Além desta, também aparece a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Resolução n. 1 de 30 de maio de 2012 - referente às diretrizes nacionais para educação em direitos humanos que tem como objetivo a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural. Dessa maneira, percebemos que a inserção dos cursos, em estudo, no contexto legal é riquíssimo, já que perpassam entre as disciplinas uma busca pela formação integral, visto que garante, desde um estudo da cultura africana e indígena até mesmo o aparato legal dos direitos humanos, propiciando um ambiente de criticidade e reflexão.

Outro aspecto que durante as análises tornou-se relevante no contexto da pesquisa foi à busca dos cursos pela concretização de um ensino que garanta o tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa forma de conhecimento caracteriza o perfil da universidade, visto que o espaço acadêmico é conhecido pelas diferentes atividades que realiza dentro e fora da academia, socializando saberes com a comunidade através de diversos projetos que são realizados na região. Sobre o tripé, o qual representa uma aliança entre teoria e prática, visando promover e compartilhar saberes e cultura, no Projeto Pedagógico do Curso de Direito é ressaltado:

Certamente, este imperativo de qualidade é referido àquelas atividades que constituem a Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Em outras palavras, é com desejável padrão de qualidade que a Universidade deve desenvolver a produção e a divulgação do conhecimento em todas as suas formas; promover a formação cultural, científica e técnica e a elevada capacitação para o exercício das diversas profissões, ocupações e para as práticas da cidadania.

A ação qualificada da universidade produz-se na tensão entre repetição e criação, formação e informação. Ela desenvolve a capacidade de produção de novos conhecimentos ao mesmo tempo, que dissemina o saber historicamente adquirido. Acumula e ultrapassa. Preserva e amplia. Promove a tecnologia e a transfere para a comunidade, para as organizações. Inova e empreende através do ensinar e do fazer. É guardiã da história. Debruça-se sobre a realidade para conhecê-la e sobre ela desenvolve ação crítica que visa transformá-la. E, é nesse gesto de produzir e difundir que ela promove a formação do homem (PPC, 2018, p.12)

Como citado anteriormente à divulgação da cultura e do conhecimento é uma maneira de ser guardiã da história, já que em um futuro próximo as produções de hoje servirão de objeto de estudo, de busca por saberes constituídos no interior da formação. O ensino, pesquisa e extensão da URI/Santiago vai ao encontro dos princípios da *Bildung* destacados por Berman (1984), nas 5 etapas da *Bildung*, sendo que um delas caracteriza-se por buscar saberes em outras épocas, em outros povos, a *Bildung* como viagem a antiguidade e como prática filológica. Essas nuances, também, são destacados no PPC de Arquitetura e Urbanismo quando diz: “Enquanto matéria-prima do fazer universitário, o conhecimento propicia, também, a construção de sujeitos autônomos, não sendo apenas porta-voz de saberes existentes, mas detentores de protagonismos e autoria.” (PPC, 2015, p. 45).

Quanto à metodologia apresentada como avaliação dos cursos ela caracteriza-se pela maleabilidade, são diferentes propostas de trabalho, sempre visando à formação emancipatória, da mesma forma que a avaliação se dá pelos mesmos parâmetros. No PPC de Arquitetura e Urbanismo é situado um conceito da LDB, o qual se refere aos aspectos metodológicos da construção do conhecimento, dizendo que estes devem levar em conta questões como: identidade, autonomia, diversidade, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Na matriz curricular de ambos os cursos a formação cultural *Bildung* aparece perpassando por diferentes campos do saber, concretizando uma formação que almeja a construção integral dos futuros egressos, seja no desenvolvimento do pensamento crítico, da responsabilidade frente à sociedade, da busca por conhecimentos e da mesma forma pela socialização destes. Nessa direção, Cambi (1999, p. 420) ressalta a *Bildung* como uma busca harmônica entre o eu e a sociedade, assim possibilitando uma formação de alto nível: “A *Bildung* é tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas.” Levando em consideração o que o autor supracitado ressalta, partimos para a análise das disciplinas do curso de Arquitetura e Urbanismo da URI/Santiago.

Nas disciplinas do núcleo de fundamentação do referido curso, destacamos a disciplina de História da Arte, esta que busca um estudo sobre a arte desde a pré-história até os dias atuais, fazendo uma análise da arte em outros tempos e todos os seus interferentes. Já nas disciplinas do núcleo de conhecimentos profissionais do curso, ressaltamos a formação cultural em diversas disciplinas, tais como: Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo, esta que perpassa por cinco semestres, concretizando a transdisciplinaridade, da mesma forma que possibilita uma reflexão sobre os conceitos da Arquitetura e do Urbanismo; Conservação e Restauração do Patrimônio Histórico, esta disciplina permite observar e ao mesmo tempo valorizar a arte produzida por outras culturas; Também neste núcleo aparecem as Viagens Técnicas de Estudo, contextualizadas com as temáticas abordadas em aula, essas viagens permitem a observação e estudo da Arquitetura em outros locais, servindo como uma experiência a alteridade.

No que tange as disciplinas do curso de Direito da URI, destacamos um viés de criticidade e busca por verdades concretas. Nas disciplinas de formação específica identificamos como um espaço de formação cultural *Bildung* tais como: Direito Civil, promovendo a criticidade a fim de solucionar casos cotidianos; Direito

Constitucional, buscando fazer um retrospecto histórico das constituições brasileiras; Direito Penal, nesta disciplina há um estudo do histórico do direito, revivendo este em ambientes diferenciados, como no espaço grego, romano germânico, canônico e medieval; Direitos Humanos e Cidadania, nesta disciplina ocorre uma busca por compreender as transformações sociais. Já nas disciplinas da formação geral, destacamos: Introdução ao Direito I, nesta o direito deve ser compreendido como um fenômeno cultural, levando em consideração suas raízes históricas, sociológicas e filosóficas; História do Direito e Direito Romano esta caracteriza-se pelo estudo dos períodos históricos; Filosofia do Direito desenvolve um estudo da forma crítica sobre a filosofia do Direito, estabelecendo relações entre: Filosofia, Direito e Política.

Com as análises dos Projetos Pedagógicos percebemos que ambos os cursos possibilitam um espaço abrangente para a formação cultural, já que estes levam em consideração na formação dos futuros profissionais um estudo, que vai desde a compreensão da sociedade de outros povos e suas maneiras de ver a arquitetura e as formas do direito, até ao desenvolvimento do pensamento crítico e responsável.

CONCLUSÃO

Tendo em vista que a busca por uma formação abrangente não é mérito dos dias atuais, mas sim, é uma caminhada longa que se caracteriza por dar origem a alguns movimentos, como foi o caso do iluminismo, o qual, entre seus ideais buscava o pensamento racional, a liberdade de pensar e de agir. É, de certa forma, resultado da convergência de conceitos como Paideia, *Bildung*, Humanistas, que no seu bojo buscavam a formação integral numa dimensão da formação cultural *Bildung*. Olhando para essas dimensões nos deparamos com as lutas e as exigências do século XXI, uma era repleta de tecnologia, do uso constante da internet e do fácil acesso à informação, no entanto, uma época com grandes mudanças nos campos educacionais, que, ao mesmo tempo em que buscam adequar-se ao “novo aluno”, esquecem, muitas vezes, de dispor a estes conhecimentos básicos que os tornem pessoas, seres humanos, cidadãos emancipados.

Como falamos no início deste trabalho, não estamos aqui para julgar o uso da tecnologia, mas, sim, para reforçar que só esta não basta para formar indivíduos que atendam as expectativas e as necessidades da sociedade atual. Acreditamos que o primeiro aspecto a ser levantado é o fato de que um sujeito, com sua liberdade e com o fácil acesso a informações, estas verdadeiras ou não, quando não estimulado o seu sendo crítico e o pensamento responsável, não saberá ponderar sobre o que são notícias verdadeiras ou não. É partindo deste e de tantos outros pressupostos sobre uma formação emancipatória que ressaltamos a relevância da formação cultural (*Bildung*), que ao mesmo tempo em que possibilita ambientes de formação diversificada, também trabalha para o enfrentamento destas, estimulando a criticidade e a reflexão.

No que tange as análises dos documentos universitários percebemos que o espaço acadêmico propicia um debate enriquecedor a formação cultural. Desde a missão da URI é caracterizada pela produção e divulgação cultural, além de elencar o seu comprometimento com a comunidade regional, como com o perfil dos egressos a serem formados, estes que dever atuar na sociedade com ética, moral e respeito. Foi possível identificar que a formação cultural (*Bildung*), se apresenta de forma mais significativa na organização da matriz curricular dos cursos, além de aparecer implícita em diferentes tópicos, perpassando os documentos em análise. É como vemos no item “justificativa da necessidade econômica e social do curso”, em ambos os PPCs, este item é permeado de atribuições que possibilitam aos acadêmicos um espaço de formação integral, pois, oportuniza um engajamento em questões sociais, preparando para a atuação em sociedade, com responsabilidade e sendo ético. Além de valorizar o pluralismo cultural e de ideias, confrontando realidades.

Por fim, tendo em mente os princípios da *Bildung* como uma busca pela formação integral do ser, encontramos nas disciplinas dos dois cursos analisados, um vasto repertório de aspectos relativos à formação cultural,

que vão desde o estudo das civilizações antigas, buscando por saberes em outros povos, promovendo, assim, uma viagem ao conhecimento, como a construção do pensamento crítico, confrontando realidades em busca da verdade, a fim de ter em mente a resolução de problemas com senso crítico e moral perante a comunidade regional.

Em vista disso, percebemos que a formação cultural (*Bildung*) representa um aglutinar de saberes, promovendo um estudo amplo que pode garantir a formação integral dos indivíduos. Ao analisarmos os documentos orientadores dos cursos compreendemos a importância do contexto universitário estar envolto nessa formação. Assim, foi possível perceber que em ambos os cursos existe uma preocupação em formar egressos emancipados, e cientes de seu papel na sociedade. Para tanto, em diferentes momentos, tanto das Diretrizes Curriculares, como nos Projetos Pedagógicos ressaltam-se a valorização de diferentes culturas e a promoção e divulgação de saberes. Ainda, percebemos que o ambiente acadêmico favorece a construção do pensamento crítico e o confronto de realidades no desenvolvimento do currículo, o que poderá garantir a formação cultural (*Bildung*) nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Direito da URI/Santiago. Entretanto, uma preocupação aparece ao término desse trabalho: “Será que os professores, que atuam nestes cursos, levam em conta a dimensão da *Bildung* ao desenvolverem seus conteúdos curriculares? Será que ou todos esses elementos, essas nuances, que poderiam estar relacionadas a uma formação cultural mais ampla e integral são apenas veículas como conteúdos disciplinares sem relação com o conceito de *Bildung*? Fica aqui expressa a possibilidade de uma nova investigação.”

REFERÊNCIAS

- BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman*. 4ª ed. Paris: Le temps de la réflexion, 1984. Paginação irregular.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Paidéia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista*. In: CENCI, A.C.; DALBOSCO, C.A., MÜHL, E.H (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- BRASIL. *Conselho Nacional da educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES Nº 6/2006. Resolução CNE/CES Nº 2, de 17 de junho de 2010.
- BRASIL. *Conselho Nacional da Educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004.
- BRITTO, Fabiano Lemos. *Sobre o conceito de educação (Bildung) na filosofia moderna alemã*. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15522/15522.PDFXXVmi>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, p.420, 1999.
- CENCI, Angelo Vitorio; FAVERO, Altair Alberto. *Notas sobre o papel da formação humanística na universidade*. Disponível em: <http://download.upf.br/notas_formacao_humanistica.pdf>. Acesso em: set. 2019.
- DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). *Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento*. São Paulo: Cortez, 2019.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Werke in fünf Bänden*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1980.
- KLAFKI, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemässe AllgemeinBildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.
- MEYER, K. *Bildung*. Berlin: De Gruyter, 2011.
- NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. *O conceito de Bildung em Hegel*. 2013. 200 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira.
- RAMOS, Cesar Augusto. A pedagogia de Hegel e a ação formadora da alteridade cultural. In: *Revista de Filosofia*, Curitiba, v.15 n.16, jan./jun. 2003, p. 41-55.
- SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). *Kriterion*. v. 46, n. 112, p. 191-198, 2005.

CULTURA DA PAZ NAS ESCOLAS: *BULLYING*? INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS

*Tânia Micheline Miorando*¹
*Leticia Regina Konrad*²
*Daniela Fernanda Próspero*³

A FORMAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS

O Projeto de Extensão “Bullying nas Escolas: interlocuções com a educação em e para direitos humanos” tem como objetivo debater, convocando a pensar sobre o bullying nas escolas da comunidade de uma cidade do Vale do Taquari/RS a partir da educação em e para direitos humanos. O intuito que move a potencializar o diálogo ratifica a necessidade de despertar valores na infância e adolescência, que priorizem abrir espaços de interação pacífica na escola, posto o longo período de convívio entre as crianças. É muito importante que sejam observados os espaços escolares como lugar de convívio e diálogo quando as crianças, adolescentes e adultos que ali passam boa parte de seus dias, junto trazem suas diferenças e histórias de vida familiares, manifestando-as em suas múltiplas possibilidades de exteriorização, nem sempre pacíficas pela gravidade que apresentam.

Anteriormente vinculado ao Projeto Interfaces, a proposição inicial deu-se em 2015, junto ao curso de Direito pela necessidade em traçar linhas para a compreensão que aproximasse a imposição da lei às possíveis motivações até cometer, finalmente, um crime. Tal caminho, no entendimento dos professores, estará melhor recomendado se houver o reconhecimento do contexto social em que as comunidades estão constituídas. Assim, o estudos das medidas legais poderá estar muito mais voltadas à prevenção do que à culpabilidade e punição - uma das metas de formação dos acadêmicos.

Em cada uma das edições de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso, o trabalho de formação volta-se, cada vez mais, há ações extensionistas que visam à aproximação universidade-comunidade, a partir de ações que são identificadas e trazidas para as aulas de preparação à atuação profissional dos acadêmicos. Esta exigência está por ter sido uma opção do curso, pelo comprometimento de seus professores junto à comunidade. A intersecção que se estabelece acredita e delega aos espaços de formação a habilitação profissional, legitimando no desempenho de suas ações a construção de uma sociedade que se mostra mais respeitadora dos direitos que dignificam as pessoas.

1 Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. tmiorando@gmail.com

2 Professora junto ao Curso de Direito e Área de Humanidades. Univates. leticia.konrad@univates.br

3 Acadêmica do Curso de Psicologia. Bolsista. Univates. daniela.prospero@universo.univates.br

Neste ano de 2019 o projeto ampliou-se e conquistou a autonomia para a sua realização, trazendo como proposta um caráter interdisciplinar e uma metodologia participativa. A equipe que o integra constitui-se de professores que desenvolvem trabalhos e aulas com estudantes de graduação em cursos de licenciatura e bacharelado, nas áreas das Ciências Humanas e da Saúde. Atuam ainda uma bolsista do curso de Psicologia e estudantes voluntários, completando a mediação em processos de interação comunitária e acadêmica. O vínculo se fortalece a fim de possibilitar a interlocução entre diversos saberes, contribuindo, para o diálogo mediado pelo exercício formativo junto ao que dizem, serem as crianças e adolescentes em uma sociedade que se institui por laços que respeitem os direitos humanos conquistados, seu motivo para os estudos teóricos.

A construção de uma sociedade que permite espaços próprios para uma vida que seja respeitada na condição humana precisa ser fomentada e preparada. Para isso, não há necessidade de presumir as falas que estão nos discursos quando é possível que se esteja em diálogo com quem se queira conhecer. A formação profissional que se dá nos espaços acadêmicos, além de aproximar-se verdadeiramente, do que quer melhor identificar, necessita ainda de cuidados e uma abertura interdisciplinar a fim de vencer limites e tornar-se transdisciplinar (NICOLESCU, 1999): que os saberes estejam entre as disciplinas, mas delas transpassem seus limites para a construção de um conhecimento além dos já relatados.

MENOS BULLYING E MAIS HUMANOS DIREITOS

O Projeto de Extensão *Bullying nas Escolas: interlocuções com a educação em e para direitos humanos* entende a educação como uma ferramenta significativa para tornar o sujeito ativo e responsabilizado pelo contexto no qual está inserido. A responsabilização pelo mundo trazida por Arendt (2007) está intimamente ligada à participação social, uma vez que a educação vai contribuir com o processo de emancipação do ser humano, de modo que este tenha autonomia no mundo.

A necessidade de estar em contato com as pessoas mexem com as relações que temos com as pessoas com quem convivemos. Muitas vezes, podemos nos esquecer do quanto o crescimento vai se dar somente quando compartilhamos saberes. Há momentos em que passamos a construir outras relações que desequilibram emoções. Daí, o repertório de leituras, debates, diálogos, estudos que nos movam novamente a criar relações de aprendizado para nossas atitudes. Nas palavras de Freire (2001, p. 40), “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”.

A educação apresenta-se como o fio condutor a perquirir o desenvolvimento da autonomia, da tomada de consciência. A inconclusão do ser humano e sua consciência de inacabado torna a educação algo constante, uma vez que a procura do conhecimento se faz contínua. É a análise crítica da educação que faz com que o ser humano se torne mais humano. Ainda, quando se fala em educação, não se pode esquecer que ela vem para contemplar os direitos humanos. A educação deve ter como fim o educar para “ser mais humano”, para ter mais qualidade enquanto gente, educar para humanizar (KONRAD, 2014).

Kant (1996) retratará a educação enquanto uma possibilidade de transformação social, verificando a mesma como um processo de constante libertação do ser humano com vistas à formação de um sujeito autônomo: O “homem é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1996, p.15). Para o autor, o ser humano é o único ser que necessita ser educado, e é a partir da disciplina, dos cuidados e da instrução que se tornará efetivamente humano, afinal para ele, o ser humano não nasce moral, mas torna-se moral por meio da educação.

Adorno (2003) aduz que a importância fundamental do papel da educação é criar condições de experiências formativas emancipatórias esclarecendo e rompendo com a racionalidade instrumental. De certo modo, o autor compreende a educação enquanto forma de prevenção para o retorno à barbárie ocorrida em Auschwitz,

onde o ser humano fora coisificado a partir da manipulação das massas por líderes totalitários. A educação emancipatória portanto é o que o autor compreende enquanto a “educação pelo e para o esclarecimento” em sua obra.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos vem ao encontro da emancipação do ser humano. Assim, no Brasil criou-se o Programa Nacional de Direitos Humanos no ano de 1996, apresentando uma segunda versão no ano de 2002 e uma terceira no ano de 2009. A partir do Programa Nacional houve mobilização para a realização de um plano de ação, o qual consistiu posteriormente o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2009). O PNEDH representa o compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos, tendo como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes, buscando, conseqüentemente, a promoção da igualdade de oportunidades e da equidade no que diz respeito à diversidade e, principalmente, na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Trata-se de uma política pública que visa a aperfeiçoar os ideais do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 2009).

Ao carregar a visão da educação em e para direitos humanos, detectam-se dois movimentos distintos: o primeiro se tratando do processo pedagógico e o segundo das ações que serão colocadas em prática. A compreensão deste conceito fortalece ações e expande a possibilidade de atitudes mais conhecedoras de suas condutas nas relações de convivência. A educação em direitos humanos uma vez compreendida passa a ser visualizada concretamente em nossas vidas. A educação para o reconhecimento de direitos humanos é

[..] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como apreensão do conhecimento sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de Direitos Humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos Direitos Humanos (MENDONÇA, Apresentação, 2010).

Dentre os processos pedagógicos mencionados pelo autor, está a condição deste projeto que apresentamos. O exercício da “afirmação de valores”, mediante atitudes éticas, passam a somar forças na construção de uma cultura - aqui nos esforçamos para que seja uma cultura de paz nas escolas e na sociedade/comunidade. Somente pela apropriação destes conhecimentos é que poderá se fortalecer e multiplicar novas pedagogias na educação de uma cultura que respeite a condição de direitos para todos.

Segundo Benevides (2007, texto digital) a Educação em Direitos Humanos parte de três pressuposto: “primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos”.

Ao se falar de educação para direitos humanos entende-se no projeto de extensão que esta é uma possibilidade de trazer conceitos que se constituíram pela vida da comunidade. Esta aproximação é muito importante porque quando não é conhecido pelos estudantes em formação a motivação que definiu determinado conceito, parecem-lhes estudos trazidos pelos professores, descontextualizados, pobres de sentido. Atividades realizadas em projetos que ampliam o programa curricular para outras formas de compreensão, juntando a descrição teórica aos movimentos do cotidiano que o originaram, rompem com o preconceito estabelecido que a universidade não dialoga com as vivências de sua comunidade.

Assim, compreender a relação que há entre o conceito apresentado sobre direitos humanos e educação, ressignifica o sentido da prática profissional e amplia o repertório dos estudantes, estabelecendo relações importantes na compreensão de habilidades necessárias para sua atuação profissional. Encontramos na literatura muitas

pistas para ações, moventes para ações significativas e promotoras de uma sociedade mais democrática, menos violenta, cujo poder se edifica por atitudes respeitadas.

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. [...] essa educação tem que ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares (FREIRE, 2001, p. 99).

AS PRÁTICAS DE APROXIMAÇÃO ÀS ESCOLAS

A característica interdisciplinar do Projeto de Extensão se evidencia na interlocução e na articulação com diferentes saberes entre a universidade e a comunidade, aqui, a escola. Este projeto, nos espaços universitários, formou vínculos aproximando os cursos de Direito, Letras, Pedagogia, História e Psicologia e a Área de Humanidades, alocados aos Centros de Ciências Humanas e Sociais - CCHS e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS.

Já a metodologia participativa adotada no projeto, busca viabilizar aos integrantes do grupo a vivência de sentimentos e percepções sobre determinados fatos ou informações, a reflexão sobre eles mesmos e a resignificação de seus conhecimentos e valores, percebendo, assim, as possibilidades de mudança (QUEIROZ; COUTO, 2015, texto digital). Acreditamos que enquanto todos colaboram com suas formas de participação, enxergam-se pertencentes e cuidadores dos lugares que habitam: a própria comunidade/sociedade de que é parte.

Durante os primeiros meses de 2019 o Projeto intensificou as reuniões de planejamento e contato com a Secretaria Municipal de Educação. A seguir, os contatos foram feitos junto às equipes diretivas das escolas, especialmente com as orientadoras pedagógicas, os professores envolvidos com o projeto, a bolsista e os professores, colegas de curso, a fim de divulgar as ações pretendidas para o início das atividades. Nesse período, a equipe do projeto empenhou-se em convidar professores de diferentes áreas buscando agregar argumentos que se somassem às discussões, planejamentos e estudos, cujos olhares e cuidados originados em suas áreas de formação se mostrassem cautelosos e sensíveis ao que viesse aparecer nas escolas.

A divulgação nos cursos de graduação também se deu concomitante à organização e planejamentos iniciais, convidando estudantes interessados para a formação e posterior atuação nas atividades. A formação anterior à atuação é muito importante uma vez que envolve uma base legal, já disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que teve seu art. 12 alterado pela Lei nº 13.663/18, quando passa a exigir por legislação “para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2018).

Os cuidados com a formação estenderam-se ao olhar psicológico na compreensão de quem provoca e quem sofre as ações de violência. A condição de vítima pode ser experimentada pelo mesmo sujeito em momentos diferentes: em algum momento é vítima de um agressor, mas que, em um espaço diverso daquele em que sofreu a violência, poderá passar a ser o agressor. A compreensão desses diferentes papéis e atuações são muito importantes, bem como o aparecimento de cuidado de saúde físico, quando há agressões além das verbais e psicológicas.

O *bullying* torna-se tema central do Projeto ao ser entendido como uma das preocupações da atualidade, afinal, em recente pesquisa da ONU - Organização das Nações Unidas, realizada com 100 mil crianças e

jovens de 18 países, mostrou-se que metade já sofreu *bullying*. A mesma pesquisa traz aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem como fatores causadores do *bullying*. Ante esse dado, o relatório “Pondo fim à tormenta: combatendo o bullying do jardim de infância ao ciberespaço” trouxe que, no Brasil, o percentual é de 43% (ONU, 2018).

Logo, o olhar da universidade se apresenta como indispensável, podendo a partir de seus cursos de graduação e ações extensionistas considerar estes indicativos e auxiliar a comunidade para o enfrentamento do tema. A extensão universitária compreende a ação da Universidade junto de sua comunidade, propondo-se ao desenvolvimento social a partir dos saberes e fazeres comunitários. Ao olhar para a comunidade, compromete-se a interagir, buscando transformar a realidade local através do conhecimento científico adquirido pelo ensino e pesquisa produzidos na instituição.

O trabalho coletivo entre os cursos de bacharelado, como o Direito e a Psicologia, somado aos olhares dos professores e acadêmicos das licenciaturas, ampliou a concepção do projeto na universidade. Os estudos para as atividades levadas à escola enriqueceram-se de fundamentos legais, cuidados de saúde e estratégias pedagógicas. Com isso, foi possível, dentro do planejamento propor formação pelo ensino, pesquisa e extensão, em formação inicial e continuada.

Iniciamos os trabalhos acreditando fortemente no diálogo. As atividades pensadas para versar sobre direitos humanos chamaram para rodas de conversa com as crianças e adolescentes, mas também sentou-se com professores da Rede de Educação Básica. O diálogo foi um dos aportes significativos na divulgação dos direitos humanos como espaço de expressão e conhecimento das diversas condições que trazemos em nossa constituição social.

A promoção das rodas de conversa na escola, nesta edição do projeto, foi motivado através da Literatura. Os estudantes universitários voluntários, professores na universidade e professores nas escolas municipais participaram das oficinas junto aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental pela aproximação literária. Ao lançar questões sobre o tema *bullying*, emergiam também informações sobre direitos humanos, ética nas relações (HERMANN, 2014) e atitudes respeitadas nos espaços escolares e fora deles. Outro objetivo dos debates era pensar sobre o encorajamento ao diálogo, busca de apoio e até mesmo em como levar ao conhecimento de adultos, protetores, em caso de detectar formas de violência que estivessem ocorrendo.

As oficinas tinham início com a contação da história “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” (ALMEIDA, 2008). Imediatamente, se iniciava um processo de identificação de personagens e atitudes em conjunto com as crianças. O momento de conversa logo após a contação consistia na reconstrução da história, da análise dos personagens e de suas ações, trazendo para debate as percepções do que os alunos consideravam nas atitudes identificadas, buscando reconhecer as práticas dentro do próprio espaço escolar. O diálogo que se constituía era oportunizado mediante a compreensão daquilo que estava sendo trazido como uma prática do cuidado com o outro e, em um segundo momento, reconhecido como uma prática de cuidado de si mesmo.

Em paralelo, com a atividade proposta às turmas, buscou-se na figura do professor-parceiro na escola, um diálogo direto com o projeto, que também recebeu uma cartilha com sugestões para fortalecer seus estudos sobre o *bullying* na sala de aula. Dentre as sugestões repassadas durante projeto, encontram-se novas literaturas e práticas pedagógicas de retomada da literatura trabalhada pelos estudantes universitários extensionistas, captura de fotografias e desenhos, com a possibilidade de Mostra/Exposição de trabalhos na escola e universidade, manifestando os melhores valores e sentimentos humanos.

Ao final do primeiro semestre de 2019 contabilizou-se atividades em 12 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com a realização de 18 oficinas que buscaram dialogar com mais de 250 crianças. No segundo

semestre deste mesmo ano, os extensionistas deram continuidade à atividade do tema do projeto, com a retomada da história e uma prática envolvendo maçãs, valores e sentimentos. Esta foi uma oportunidade de tornar ainda mais próximo do conhecimento das crianças de que atitudes estamos falando e quais possibilidades de tornar parte do dia a dia a promoção de atitudes para uma cultura da paz.

Nesta edição do projeto a literatura apresentou-se fortemente para o mote das discussões e a temática que deu argumento à organização das oficinas intitulou-se “Além das aparências: sobre maçãs, aprendizados e sentimentos”. A atividade da maçã veio depois da leitura e conversa sobre a história do Janjão (ALMEIDA, 2008) e foi objetivado o cuidado nas relações com a comunicação. O exercício de pensar sobre a história de Janjão, um menino que mandava nas outras crianças e que geralmente em suas brincadeiras carregava traços de violência, possibilitou a identificação de comportamentos similares dentro da própria sala de aula ou durante os momentos de lazer nos intervalos, praticados pelos próprios colegas.

Mediado pelos extensionistas, o diálogo ocorria de forma que todas as partes envolvidas pudessem se manifestar quanto a suas percepções e sentimentos. Manteve-se o cuidado para que aquela criança que pudesse vir a ser identificada pelos colegas como o Janjão da história tivesse do mesmo modo a oportunidade de se expressar. Entendendo que “o *bullying* é um fenômeno de grupo, que emerge a partir de relações disfuncionais que são estabelecidas entre os alunos” (CARNEIRO, 2018, p. 34) não cabia iniciar um diálogo que buscasse apontar culpados, designando papéis de vítimas e agressores, mas sim incentivar a existência desses espaços de conversa como possível estratégia de resolução de conflitos existentes nas relações.

Ao finalizar a primeira etapa das oficinas, deixava-se em aberto para as crianças a possibilidade de utilizarem a comunicação como ferramenta para um melhor convívio. Ao mesmo tempo, a importância e a força do pensamento eram ressaltadas através do Pinote (ALMEIDA, 2008), personagem que enfrentava Janjão e não participava de suas brincadeiras, apesar de ser o “fracote” da história. Os estereótipos também foram apontados como motivadores ao achincalhe quando as diferenças eram apontadas e se tornavam motivo de riso e deboche. O que de potencialmente rico cada um traz em si para a convivência na comunidade, pode ser desperdiçado porque seus limites pessoais não os deixam ver.

Durante o intervalo de três meses e meio o projeto circulou pelas escolas com a segunda oficina. O trabalho do professor parceiro foi considerado fundamental tanto para que as práticas não acontecessem de forma isolada, como para que as crianças encontrassem sentido nas ideias que haviam sido sugeridas no primeiro momento. Ao ser o espaço da sala de aula o lugar propício para a construção de conhecimentos e valores (CARNEIRO, 2018, p. 18), este também foi o cenário para mais um momento de conversas que ensinavam e aprendiam. O professor que abria as portas de suas aulas, gentilmente era convidado a seguir o trabalho, utilizando-se de um material referente produzido dentro das reuniões do projeto pelos professores formadores na universidade, se assim o quisesse.

Outro elemento importante, marcando mais uma etapa das experiências nas escolas foi trazido ao colocar maçãs no centro das rodas de conversa, ou seja, após a primeira oficina e o tempo para amadurecimento do diálogo iniciado com as crianças, cabia ao professor parceiro dar continuidade à reflexão da sua sala de aula, de modo que a última intervenção do projeto fizesse o fechamento, compreensão e aprendizado das discussões iniciadas.

A dinâmica das maçãs, última intervenção do projeto dentro das salas de aula, procurou reforçar a importância da comunicação para resolução de conflitos, ao mesmo tempo que se passou a pensar sobre a força que as palavras tinham quando eram ditas. Para além das palavras escolhidas, se discutiu a responsabilidade em assumir os atos irrompidos pelas palavras ditas. As crianças falavam e se ouviam, concluía, a partir da própria interlocução, como poderiam agir se quisessem buscar alguma mudança de comportamento.

Para cada uma das turmas foram utilizadas duas maçãs e uma cartolina em formato de maçã. As frutas eram escolhidas cuidadosamente para serem muito semelhantes e evitarem serem descritas por suas diferenças. O preparo das maçãs começava na noite anterior quando uma delas era amassada, cuidadosamente, pela equipe, com o intuito de deixá-la levemente “machucada” por dentro, sem sinalizar por fora.

No dia seguinte, na escola, todos sentavam-se, formando um círculo e no centro a maçã era o ponto das atenções. Assim se acordavam duas oportunidades: a primeira, de falar elogios e palavras bonitas à maçã. Na segunda oportunidade, se trocava a maçã e se passava a falar palavras pouco cordiais. Ao final desses momentos, as crianças foram provocadas a falar de seus sentimentos em relação à atitude que tomavam quando falam às maçãs, analisando um comportamento individual e também coletivo.

O passo seguinte foi cortar e ver como as maçãs estavam no seu interior. Uma delas, a que só tinha “ouvido” palavras amenas ou elogiosas continuava como saudável. Mas a outra, que tinha recebido palavras que machucaram estava com manchas no seu interior. E já não era mais possível voltar no tempo e desfazer ou silenciar, apagando as palavras que, de tão fortes, deixaram marcas indelévels, que poderiam levá-la a apodrecer muito mais rápido. As palavras adoeceram a maçã.

Foram cinco breves períodos de tempos e atitudes vivenciadas, ali direcionados às maçãs, em uma única tarde (ou manhã): o de observação, o de enaltecimento e o de distrato, seguido de uma análise das atitudes e, por último, registro escrito do que experimentaram e sentiram naqueles curtos espaços temporais, mas marcantes para uma tarde ou uma manhã em que suas ações estavam sendo o mais importante do aprendizado para se compreender o princípio da convivência em comunidade. Ninguém era mais importante que ele próprio ao pensar sobre as atitudes que desferira à maçã, mas que poderia ter sido a um colega.

O tempo para a análise dos resultados era o momento no qual as crianças eram convidadas a, como parte da atividade, pensar e conversar sobre a experiência. Como forma de consideração à experiência e o que dela ficava, buscava-se trazer em palavras a percepção do que tinham vivido sobre a própria participação em cada uma das etapas. Questionamentos como “O que foi mais fácil, elogiar ou xingar a maçã?” ou ainda “A turma elogiou mais ou xingou mais?” foram interrogações que, segundo o relato das professoras nas escolas, persistiram por um longo tempo.

O que foi dito e o que foi “ouvido” não era consenso. Houve diferentes entendimentos, encontrando tanto respostas coerentes com o que havia acontecido, como respostas contraditórias - algumas crianças permaneciam em silêncio durante os elogios, mas respondiam que haviam elogiado mais do que xingado. Compreender como isso poderia ter acontecido gerou a abertura para pensar sobre a grande responsabilidade que levamos quando assumimos as ações que consumamos.

MAÇÃS QUE TIVERAM OUTRO GOSTO DEPOIS UMA CONVERSA EM RODA

O projeto no seu conjunto de atividades apontou para aprendizagens que escorrem para fora do registro que fazemos neste trabalho e nos próximos em suas apresentações. Ao sermos motivados a buscar estratégias extensionistas para os estudos sobre alternativas para aplicar a lei, moveram ações que escolheram palavras, direcionaram olhares, tonificaram vozes ou calaram expressões quando pensadas na força que tinham. Na universidade, mais uma vez, estudantes de cursos de bacharelados e licenciaturas dialogavam sobre a importância de conhecimentos que transpassam as disciplinas e redesenham-se em mandalas de informações para transformarem-se em conhecimento para suas profissões.

Para a formação profissional de estudantes universitários e a formação escolar para estudantes que ainda sonham pelo espaço social que os acolherá, há uma relação direta: se assim abrirmos espaços mais amparados, respeitados, os direitos humanos que já foram conquistados, mais chances de sermos considerados pelos nossos feitos teremos do que a sanção que experimentaremos por pouco termos nos envolvido com a instituição social (CASTORIADIS, 1982) a que somos responsáveis. Uma cultura de paz precisa ser melhor conhecida.

A formação interdisciplinar que buscamos tramar, constituindo pontos de uma rede que se inicia na formação, mas entrelaça-se socialmente na vida que inventamos, cartografa mapas de uma cultura que poderá ser menos violenta nas regiões que habitamos. Começou em uma das cidades do Vale do Taquari/RS, mas, pelos resultados que está alcançando já está sendo solicitado a se estender para mais cidades da região. E queremos, como mais um ponto que firmamos com este projeto, se tornar parte da rede que se costura para a paz.

O material que foi confeccionado para que os professores tivessem como subsídio na continuidade das atividades e estudo de alguns conceitos que são abordados nas oficinas, figura como possibilidade de puxar para estudos mais aprofundados. As conversas que aconteceram em uma das turmas, saltou para a gestão, em algumas escolas, e pautou discussões que estenderam a outras turmas. A formação também foi para os professores, mesmo não tendo sido objetivo principal do projeto. Uma rede que amplia possibilidades de atuação, abrindo espaço para mais pontos a serem amarrados, estendo a trama de uma cultura pela paz.

A atividade da maçã que trocou palavras por sabores significou uma experiência para além de uma conversa em roda. Expressões que supostamente teriam machucado uma maçã poderão amassar corpos e sentimentos. Convite a pensar e relacionar com as atividades da vida diária foram lançados para acompanhar pensamentos depois daquele dia. Maçãs e palavras não são mais apenas maçãs e palavras para muitas pessoas que se envolveram neste projeto. Assim esperamos que atitudes menos cordiais possam diminuir sua incidência no cotidiano das escolas.

Finalmente, ao designar como objetivo debater e pensar sobre o tema, o projeto move-se também em busca de aproximar os sujeitos à compreensão do que significam palavras ditas. Tanto melhor, quando este tempo para o exercício de pensar pode se dar ainda nos anos iniciais da educação. Para Arendt (2007), o pensamento, como uma manifestação do ato de pensar, não é o conhecimento, mas a habilidade de distinguir o resultados de nossas ações antes de efetivá-las. É o pensar de forma consciente que possibilita a autonomia nas pessoas para que contemplem a sua liberdade de forma digna e que protagonizem as próprias capacidades dos juízos morais.

O ato de pensar apresenta consequências morais, gera discursos consigo mesmo para que se previna o mal. O totalitarismo, ao fixar formas homogêneas para o agir e o pensar, priva o ser humano para algo de mais humano que é capaz de fazer: pensar sobre as próprias atitudes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 119-138
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Pinote, o Fracote e Janjão, o Fortão*. Ilustrador: Alcy Linares. 19ªEd. Atica, São Paulo: 2008.
- ARENDRT, Hannah. A Crise na Educação. In: *Entre o Passado e o Futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BENEVIDE, Maria Victória. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf>. Acesso em 20.11.2019.

- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.663, 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm#art1>. Acesso em: 09 nov 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 nov. 2019.
- CARNEIRO, Núbia Célia. *Enfrentamento do bullying no ambiente escolar*. Paco Editorial. São Paulo: Jundiaí, 2018.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 26 jun. 2015.
- DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. Tradutora Luzia Araújo. Coleção Díke. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. Coleção Questões de nossa época. V. 23. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HERMANN, Nadja. *Ética & Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- KANT, Emmanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Inimep, 1996.
- KONRAD, Letícia Regina. Eichmann em Jerusalém e a banalidade do mal: percepções necessárias para a urgência de uma educação em direitos humanos. In: *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 11, n. 2, p. 50-72, 2014.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Pesquisa da ONU mostra que metade das crianças e jovens do mundo já sofreu bullying. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-do-mundo-ja-sofreu-bullying/>>. Acesso em: 18 set. 2019.
- QUEIROZ, Adriana Gonçalves; COUTO, Ana Claudia Porfírio. *Metodologia participativa, subjetividade individual e social: facilitação de reuniões de moradores em Residências Terapêuticas*. Pesquisas e Práticas Psicossociais, (10(1); São João del-Rei, janeiro/junho 2015.
- UNESCO. *Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.
- ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Rev. bras. Estud. pedagog (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2019.

O “PANTERA NEGRA” É DO BEM? REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DE REFERENCIAIS POSITIVOS DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

*Priscila dos Santos Peixoto¹
Patrício Ceretta²*

CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS: INTRODUZINDO O TEMA

Os crescentes estudos sobre a cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas é resultado de uma série de medidas e políticas que visam a integração desta cultura como forma de promover referenciais positivos aos descendentes afro-brasileiros que integram nossas escolas. A lei 10.639 de 2003, que instituiu o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas foi o começo de um conjunto de ações que visavam diminuir as desigualdades sociais através de políticas de inserção de negros, indígenas e mulheres em diferentes esferas sociais e econômicas. O mote dessas políticas era desconstruir o mito da meritocracia, mostrando injustiças históricas que acabavam reproduzindo situações de marginalização de direitos, o que impossibilitava determinados grupos de ter acesso aos direitos de forma igualitária.

Assim, através do ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, do acesso as vagas em Universidades Públicas e Privadas, da estimulação de pesquisas sobre as temáticas da africanidade, da garantia de vagas em concursos públicos, observamos um aumento significativo e positivo da presença de negros/as em espaços anteriormente ocupados majoritariamente por pessoas brancas. Essas medidas, que proporcionaram um fôlego positivo diante de séculos de esquecimento da dívida histórica que nosso país tem com os afrodescendentes, podem ser pensadas pela ótica do conceito de biopolítica, apresentado por Michel Foucault (1985) em sua obra História da sexualidade.

Ao discutir a temática do poder, Foucault observa com o conceito de biopolítica outra perspectiva de enxergar o estado, para além da ótica de soberania, que para ele detinha a legitimidade do controle da vida e da morte de seus cidadãos, agora o estado moderno estende seu olhar e seu poder para as esferas da vida privada de sua população. Como coloca Duarte (2013),

Com a constituição da biopolítica, isto é, com a entrada da vida no âmbito das preocupações e ações políticas do Estado, a partir da segunda metade do século XVIII e, sobretudo, ao longo do século XIX, operou-se um importante

¹ Doutoranda em Educação UFSM. priscila.peixoto.hst@gmail.com

² Doutorando em Educação UFSM patricioceretta@yahoo.com.br

deslocamento e uma transformação no próprio modo de exercício do poder estatal. Por certo, este continuaria sendo dotado da capacidade de impor a morte aos cidadãos, mas sua lógica de atuação se transformaria de maneira a afirmar-se como um “poder que gere a vida” (FOUCAULT 1999, p. 128) (p.03)

Dessa forma, esse poder que “gere a vida”, que “afirma” a vida, pode ser compreendido no âmbito das políticas afirmativas, uma vez que tais políticas, ao gerir a vida das minorias, está garantindo acesso à direitos, à educação, ao trabalho, à segurança jurídica, ou seja, está afirmando a vida desses sujeitos. Contudo, esse conceito não opera por uma única via. A grande contribuição de Foucault com a biopolítica foi de estabelecer uma diferença ou a inversão da lógica entre o poder exercido pelos estados soberanos cujo a máxima era “fazer morrer e deixar viver”, para a lógica dos estados modernos cuja a ordem é “fazer viver e deixar morrer” (DUARTE, 2013, p.4).

Com isso, observamos uma prática que vem de encontro com as políticas propostas. Ao mesmo tempo em que a população negra conquistou o acesso a direitos através de leis, na prática a lei por si só não produziu o sentimento de alteridade ou a sensibilização eficaz da população para a inclusão dos negros. Pelo contrário, trouxe à tona os sentimentos mais obscuros e perversos de uma elite que vê as políticas de democracia social como uma ameaça primeira aos seus privilégios e aos seus valores conservadores e fundamentalistas. O resultado é a exposição pública do ódio às minorias³, manifestado através de racismo, de misoginia e homofobia sob o véu da “liberdade de expressão”.

Ao buscar os índices de violência nos quais os afrodescendentes estão inseridos, observamos que na questão da escravidão (tráfico negreiro e os quase 400 anos de trabalhos forçados) os números são inconclusivos, mas estima-se que aproximadamente 14 milhões de africanos foram trazidos a força para o Brasil, sendo que é sabido que um número significativo (entre 30%) de pessoas morreram durante o percurso. Apenas esse percentual já seria mais do que suficiente para consideramos a escravidão como um grande holocausto das Américas, muito antes daquele ocorrido na Europa durante a Segunda Guerra Mundial.

A Organização das Nações Unidas- ONU/Brasil, através da campanha “vidas negras”, de 2017⁴ expôs em estatísticas a situação dos negros do Brasil. A cada 23 minutos, um jovem negro é morto vítima de violência, segundo os dados fornecidos pelas Secretarias de Segurança Pública dos Estados. Os altos e assustadores índices levaram a campanha “Vidas Negras” a problematizar o assunto, a fim de que a população brasileira e seus representantes promovessem ações contra a violência racial.

Diante desses dados, este trabalho visa divulgar ações realizadas na Escola Municipal Alfredo Lenhardt no ano de 2018, que visavam problematizar a temática das africanidades com alunos dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental, propondo uma reflexão positiva das heranças e contribuições dos africanos à nossa cultura como um todo. O projeto intitulado “Cultura Afro na escola”, reuniu professores de diferentes áreas (artes, geografia, educação física, história, ensino religioso e matemática) que desenvolveram atividades ao longo do ano letivo, culminando com uma exposição dos trabalhos na semana da consciência negra. Entre as atividades, podemos citar: confecção de bonecas abayomy, confecção de máscaras africanas; debates sobre racismo; trabalhos sobre a mitologia dos orixás, exposição culinária e um ciclo de cinema com filmes que abordam a temática.

Entre essas ações, uma delas contribuiu para o título desse artigo sendo a exibição do filme “Pantera Negra” (2018), da Marvel. Durante a exibição, uma estudante branca, assistia com desconfiança ao filme e passados alguns minutos ela perguntou à professora: “professora, o Pantera Negra é do bem?”. A expressão e desconfiança da aluna ao assistir um filme que trata a cultura africana de forma emponderada e coloca um jovem

3 Colocamos aqui minorias porque não somente os negros são alvo, mas também mulheres, população LGBTQIA+, deficientes.

4 Mais informações acesse: <<http://vidasnegras.nacoesunidas.org/>> e <<https://nacoesunidas.org/onu-mulheres-chama-de-escandalo-morte-de-23-mil-jovens-negros-por-ano-no-brasil/>>.

negro como um super-herói produziu certo “desconforto”, uma vez que é recorrente presença de atores e atrizes negras na televisão e cinema em papéis que remetem à escravidão, subserviência e ao posto de grandes vilões.

Dessa forma, esse trabalho busca uma interpretação sobre as ações e reações de estudantes do ensino fundamental ao terem contato com referenciais positivos da cultura africana e afro-brasileira. A partir do conceito de biopolítica, outras abordagens serão debatidas a fim de interpretar as dificuldades, novidades e diversas reações dos estudantes, no intuito de sensibilizá-los para a temática. Além disso, o artigo apresenta algumas imagens fotográficas das ações desenvolvidas do trabalho na escola.

CULTURA AFRO NA ESCOLA: AÇÕES E REAÇÕES

A iniciativa da realização do projeto “Cultura Afro na escola”, veio de uma situação rotineira na escola. No início do ano letivo, os professores se reúnem para pensar as atividades do ano letivo e seu cronograma. Dessa forma, cada grupo de professores se disponibiliza a pensar e criar atividades para cada mês do ano letivo, como parte de uma ação promovida pela escola chamada “hora cívica”. Nessa hora cívica, os professores, juntamente com os alunos fazem pequenas apresentações e problematizações sobre as datas marcantes daquele mês, como o dia do meio ambiente, dia do índio, dia da independência, dia da criança e assim, sucessivamente a cada mês a escola seleciona um dia para apresentar essas diferentes temáticas.

No ano de 2018, a autora desse artigo atuou na escola como docente temporária das disciplinas de história e ensino religioso, para turmas dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental. Na ocasião da reunião de professores, a autora, juntamente com professores de matemática e educação física ficaram responsáveis pelo mês de novembro e o dia da Consciência Negra. A ideia inicial era fazer alguma atividade de valorização da cultura afro na semana da Consciência Negra. Então surgiu a questão: Por que só lembramos da cultura afro no mês de novembro?.

Ao olharmos para o contexto social e cultural da escola, observamos que existia um número significativo de alunos pardos e pretos, no entanto, naquele ano a escola contava com apenas uma docente negra e uma funcionária negra. Talvez a pouca convivência com pessoas negras fosse um dos motivos para que os docentes não pensassem tanto nas questões afro como parte sistemática do cotidiano escolar. Diante dessa reflexão, a autora propôs uma abordagem diferente do que vinha sendo feito sobre a temática. Incluir ações ao longo de todo o ano letivo de valorização da cultura africana e afro-brasileira, como propõe da Lei 10.639, culminando com a apresentação/exposição dos trabalhos realizados ao longo do ano, na semana da consciência negra.

Ao apresentar essa proposta à direção e supervisão da escola, a autora teve total apoio em sua iniciativa e docentes de outras áreas se ofereceram para contribuir com a proposta. Ainda, a supervisão escolar apresentou um edital que a escola participaria de projetos patrocinados pela Cooperativa Sicredi. O edital que contemplava todas as escolas municipais da região da 8ª Coordenadoria de Educação fazia parte de um programa de educação cooperativa chamado: “Programa a União Faz a vida”. A autora inscreveu o projeto nesse edital e foi contemplada com uma bolsa de quatrocentos reais para ajudar nas despesas do projeto.

Com essa ajuda financeira, além das atividades previstas no decorrer das aulas de história e ensino religioso, as atividades foram realizadas de forma interdisciplinar da seguinte forma: Docentes de geografia realizaram duas oficinas de bonecas Abayomi e uma exposição fotográfica sobre temas da africanidade. A professora de Artes realizou oficinas de confecção de máscaras africanas. Professoras de educação física incluíram oficinas de capoeira em suas aulas práticas. Uma professora de matemática propôs uma oficina de danças africanas e as agentes educacionais de alimentação se ofereceram para fazer uma feijoada no dia da Consciência Negra. O

projeto ainda previa uma viagem de estudos de visita a uma comunidade quilombola nas proximidades da cidade de Santa Maria- RS.

Por distintos motivos, algumas atividades não puderam ser realizadas, como a dificuldade de conseguir transporte para a viagem e discrepâncias entre os horários das aulas e a disponibilidade de convidados oficinairos. Além disso, a escola estava passando por reformas, o que atrasou algumas atividades. Mas apesar de tudo, as ações realizadas promoveram integração entre os estudantes e professores e de maneira sutil ambos foram conhecendo e se conectando a elementos da cultura africana e afro-brasileira.

Oficina de bonecas Abayomi

As bonecas Abayomi ganharam expressividade no Brasil a partir da década de 1980, quando a educadora popular e militante do movimento de mulheres negras Waldilena Martins, ou Lena Martins como é mais conhecida, liderou a confecção de bonecas para marcar os 100 anos da abolição da escravidão. A partir de sua iniciativa, professores, estudantes e militantes de todo o território nacional passaram a difundir a confecção dessa boneca que representa muito para resistência e simbolismo da cultura africana e afro-brasileira.

Abayomi significa “encontro precioso” na língua Iorubá, falada por diferentes povos africanos que vieram forçados da África para o Brasil. Segundo a educadora Lena Martins, as bonecas eram confeccionadas por mulheres africanas a bordo dos navios vindo da África, a partir de retalhos rasgados de suas próprias roupas para acalantar as crianças da tripulação. Feitas sem costuras, apenas com tranças ou nós, as bonecas não possuem marcações de olhos, boca ou nariz, para evidenciar a integração de diferentes matrizes étnicas que vieram da África.

A oficina foi realizada com alunos (as) de diferentes turmas do sexto ano do ensino fundamental. Após contextualizar a representatividade das bonecas abayomi, os/as alunos/as confeccionaram bonecas que foram expostas na semana da Consciência Negra. As bonecas foram confeccionadas como chaveiros e utilizadas pelas crianças em seus estojos escolares ou foram presenteadas aos professores e colegas. Abaixo uma imagem das oficinas.

Confecção de Máscaras africanas

As máscaras africanas representam toda a diversidade de povos e culturas da África subsaariana. Elas variam em formato, cores, materiais e geralmente são usadas acompanhadas de vestimentas típicas e músicas. São e foram usadas em diferentes rituais, desde batismo, casamento, funerais, rituais de iniciação entre outras situações.

Figura 1: Confecção de bonecas Abayomi



Fonte: acervo pessoal.

A oficina de máscaras africanas, ministrada pela professora de Artes foi dividida em dois momentos e materiais. Com os sextos anos, iniciou o processo no mês de junho, confeccionando as máscaras de argila. Esse

material necessitou de cuidados especiais para a secagem da máscara e tempo até poder ser pintada. Essa oficina foi realizada pelo menos seis vezes, mas muitas máscaras ficavam quebradiças, sendo necessária nova feitura.

Figura 2: Oficina de máscaras africanas em argila.



Fonte: acervo pessoal.

Outra alternativa foi a oficina de máscaras utilizando gesso e o próprio rosto dos/as estudantes como molde. Essa oficina foi realizada com as turmas do sétimo ano. Devido ao cuidado com os materiais e a fragilidade dos mesmos, essa foi a atividade que levou mais tempo em andamento, até que algumas máscaras decoradas foram escolhidas para exposição na Semana da Consciência Negra. Os materiais para essas oficinas foram adquiridos com os recursos do projeto. Acima e abaixo, algumas imagens dessas oficinas.

Figura 3: Oficina de máscaras africanas em gesso.



Fonte: acervo pessoal.

Culinária afro-brasileira

Essa ação contou com o apoio da supervisão e das agentes educacionais de alimentação da escola. A escola doou alguns ingredientes, via solicitação à Secretaria de Educação do Município antecipadamente e os demais ingredientes foram adquiridos com os recursos do projeto. A feijoada, servida no dia 20 de novembro foi uma ação amplamente divulgada e explicada em sala de aula. Foi servida como merenda escolar nesse dia. No

refeitório escolar foram colocados cartazes explicando a ação e as origens dessa culinária. Abaixo, mais um registro dessa ação.

Figura 4: Feijoada servida na escola.



Fonte: acervo pessoal.

Conhecendo os Orixás

Essa ação, realizada pela autora do artigo, foi desenvolvida ao longo das aulas de ensino religioso com três turmas do sexto ano. Após ser estudada a diferença entre religiões politeístas e monoteístas, fazendo relação com as aulas de história e dos povos da antiguidade, foi solicitado como tarefa que cada aluno (a) criasse um “avatar” seu, com características dos Deuses da antiguidade clássica. Assim, cada estudante criou poderes, características, nomes para suas divindades. Após essa atividade, aproveitando que os estudantes estavam familiarizados com o conceito de diversas divindades, foi introduzido a temática dos orixás. Ao longo de três aulas foram apresentados doze Orixás e suas principais características, símbolos, cores, animais que representam, em que área atuam e a “personalidade de cada Orixá”, remetendo a elementos mágicos presentes nos Itás (histórias sagradas) dos orixás.

Após essa abordagem foi solicitado que os/as estudantes ilustrassem como eles imaginavam os orixás, a partir dos aspectos que foram falados em sala de aula. Alguns alunos fizeram desenhos, outros histórias em quadrinhos, conforme as imagens a seguir.

Figura 5: Representação dos Orixás.



Fonte: Acervo pessoal.

Ciclo de cinema

O ciclo de cinema foi realizado entre os meses de junho a novembro. A atividade foi destinada aos sétimos anos do ensino fundamental e foi dividido ao longo do período letivo. Entre os meses de junho e setembro, as turmas assistiram aos quatro episódios da série “Raízes” (2016). A série, produzida pelo canal *History Chanel*, trata-se de um remake da série original, transmitida na década de 70 nos Estados Unidos da América. Com o nome original “*Roots*”, a série retrata a saga de uma família em diferentes gerações, desde a captura ilegal na África, e a imposição da cultura branca na América aos africanos, até a geração miscigenada que luta para manter suas raízes. Com o slogan “seu nome, sua liberdade”, a série retrata a escravidão na América, cuja primeira ação de aculturação era “retirar” o nome africano escravizado, para chamá-lo pelo nome dado pelo escravocrata, geralmente um nome europeu e cristão.

O segundo filme apresentado, fazia a relação com um feriado muito significativo para o Rio Grande do Sul. Dia 20 de setembro. Esse feriado marca para os gaúchos o dia do início da Revolução Farroupilha (1835-1845), movimento que fez parte da história do Brasil como uma das revoltas regenciais, juntamente com a Sabinada (Bahia), Cabanagem (Pará) e a Balaiagem (Maranhão). A Revolução farroupilha é lembrada pelos rio-grandenses como um marco de resistência e busca pela liberdade e independência do Rio Grande do Sul em relação ao Império brasileiro. Contudo, essa revolução foi um movimento elitista, cujos objetivos não eram consenso entre os fazendeiros envolvidos. A questão da escravidão foi um impasse as negociações de paz, uma vez que os comandantes farroupilhas prometeram a liberdade a todo escravo que lutasse na Revolução Farroupilha. Como a manutenção da escravidão era do interesse de muitos e o Império brasileiro não abria mão da escravidão, pois temiam que uma província livre colocasse em risco todo o sistema escravista no Brasil, a solução encontrada pelos farroupilhas foi de trair a confiança dos escravizados que lutaram na infantaria com o nome de “lanceiros negros”, entregando o local de acampamento dos lanceiros negros. Desarmados, e pegos de surpresa, os lanceiros negros foram massacrados no combate de Porongos (como ficou conhecido) e a Revolução Farroupilha teve fim, beneficiando a elite gaúcha. O filme que retrata esse triste momento da história do Rio Grande do Sul e apresentado na semana das comemorações do dia 20 de setembro foi o filme brasileiro “Neto perde a sua alma” (2001). O filme aborda a história do general Antônio de Souza Neto, responsável pelo corpo dos Lanceiros Negros durante a revolução farroupilha. No filme, ele é ferido na Guerra do Paraguai que ocorreu anos depois (1865) e enquanto se recupera passa a ter lembranças da Revolução Farroupilha e seu remorso pelo o que ocorreu com os lanceiros o leva a delirar sendo assombrado pelas lembranças da traição aos lanceiros.

O último filme apresentado no ciclo em novembro foi o filme “Pantera Negra” (2018), da Marvel. Trata-se de um filme de super-herói, cujo protagonista o Rei T'Chala, do reino de Wakanda recebe poderes especiais para liderar seu povo. Para além da história fictícia, o filme surpreende por um elenco majoritariamente negro, com respeito as particularidades culturais de cada região africana, mostrando uma “África” que as pessoas brancas não conseguem ver. Além disso, as mulheres são retratadas com importância significativa para a trama, em um roteiro com fortes críticas políticas que levam a reflexão pela ótica dos africanos e afro-americanos.

Após cada ação realizada do projeto, era feita uma avaliação da atividade com cada turma e algumas problematizações eram lançadas. As atividades realizadas com as turmas do sexto ano não tiveram uma resposta tão crítica, uma vez que precisamos levar em consideração a idade e amadurecimento dos (as) alunos (as). As atividades eram vistas pelos (as) alunos/as pela ótica da ludicidade, contudo, quando foi abordada a história sagrada dos orixás, alguns comentários promoveram debates em sala de aula. Alguns diziam: isso é coisa do demônio! É sarava, de forma depreciativa. Interpretamos essa reação como resposta ao pouco conhecimento que se tem sobre a cultura religiosa de matriz africana. O não conhecimento leva a situações de preconceitos e algumas crianças manifestaram até ter “medo” de falar sobre essa temática. Sobre as bonecas abayomi, muitos falaram que eram “feias”, sem perceber que boa parte dos colegas e amigos eram pardos e pretos. Levamos a reflexão que

não se tratava da estética da boneca, mas do que representava. Muitos alunos se recusavam a fazer as atividades, ou viam as atividades como “matar aula”.

As atividades desenvolvidas com os sétimos anos foram mais ricas nos debates. Muitos/as alunos (as) pardos/as e negros/as se manifestaram relatando as situações que viviam de racismo na escola, em relação a cor de sua pele, tipo de cabelo, “piadas de mau gosto” e, ao trazerem essas questões, debatemos sobre o que é consciência negra, alteridade, empatia. O ciclo de cinema foi bastante rico nas questões de debates. Os primeiros filmes abordaram o peso das relações escravistas que não eram vistas como novidade, pois sempre que perguntávamos o que conheciam sobre a cultura africana e afro-brasileira, ecoava: “escravidão”.

Ao se tratar da história dos africanos, Mbembe (2016) elucida

Qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras instâncias da experimentação biopolítica. Em muitos aspectos, a própria estrutura do sistema de colonização e suas consequências manifesta a figura emblemática e paradoxal do estado de exceção. Aqui, essa figura é paradoxal por duas razões. Em primeiro lugar, no contexto da colonização, figura-se a natureza humana do escravo como uma sombra personificada. De fato, a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de status político. Essa perda tripla equivale a dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social (expulsão da humanidade de modo geral) (p.130-131)

Assim, ao explicarmos sobre como a escravidão operava no sentido da biopolítica, tentamos relacionar os filmes a esse processo de morte social e cultural imposta pelos brancos. Quando a aluna perguntou a professora se o Pantera Negra era do bem?, essa pergunta foi levada ao debate. Até aquele momento, os filmes abordavam a questão da escravidão, da alienação dos escravizados, da submissão e até aquele momento parecia tudo compreensível. O último filme gerou um desconforto porque não mostrou os africanos submissos, mas empoderados. Apesar de uma política de extermínio físico e cultural, uma Necropolítica como defende Mbembe (2016), o filme Pantera Negra evidencia um lado positivo, ativo e político da cultura negra. Foi problematizada a questão: e se a cultura africana e afro-brasileira é tão rica, bela e importante como é no reino fictício de Wakanda, e todos nós ainda não conseguimos ver por estarmos vendados com o véu do preconceito e da imposição da cultura hegemônica branca?

Foi uma questão que mexeu muito com os posicionamentos dos alunos, mas que não teve resposta definitiva ou bem argumentada. A intensão foi correspondida e essa é uma problemática que deveria ser levada em conta sempre que um(a) educador (a) se propõe a trabalhar o tema das africanidades em sala de aula.

Todas as ações foram lembradas e apresentadas na semana da Consciência Negra, na qual foi servida também canjica doce aos participantes da exposição.

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou em linhas gerais apresentar as ações desenvolvidas com turmas dos sextos e sétimos do ensino fundamental, da escola Alfredo Lenhardt, Itaara-RS, no ano de 2018. O projeto intitulado “Cultura Afro na escola”, visava trabalhar com diferentes abordagens da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, diluindo várias ações ao longo do ano letivo, culminando com exposição dos trabalhos na Semana da Consciência Negra.

O projeto contou com a ajuda interdisciplinar de professores que contribuíram promovendo oficinas, ampliando a discussão da temática. Todo projeto foi pensado e desenvolvido baseado no conceito de biopolítica de Foucault (1985), observando como as políticas afirmativas operam nesse sentido e também pelo conceito de Necropolítica de Mbembe (2016), que mostrando como os povos e a cultura africana sofrem um processo sistemático de extermínio físico e simbólico.

A partir disso, as ações do projeto visavam promover referenciais positivos da cultura africana e afro-brasileira, tentando integrar os alunos de diferentes matrizes étnicas e problematizar as situações de preconceitos. Com isso, vários (as) alunos/as manifestaram suas opiniões, preconceitos e desabafos sobre a temática, proporcionando debates construtivos e visão ampla de como as questões da africanidade são vistas pela ótica das crianças e adolescente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W, (2003). Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.
- GALLEGO, Esther Solano (Org). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DIALLO, Alfa Oumar. *Escravidão versus Holocausto*, 2010. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/ES CRAVID%C3%83O-VERSUS-HOLOCAUSTO.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- DUARTE, André. *Poder soberano, terrorismo de Estado e biopolítica: fronteiras cinzentas*. 2013, Disponível em: <https://works.bepress.com/andre_duarte/47/>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira. 1968.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985
- GALILEU. Revista. *'Pantera Negra' é repleto de referências históricas e culturais*. 2018. Reportagem. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/02/pantera-negra-e-repleto-de-referencias-historicas-e-culturais.html>>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- GELEDÉS, Portal. *Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino*. Reportagem, 2015, Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- LIMA, Márcia. *Desigualdades Sociais e Políticas Públicas. Ações Afirmativas no Governo Lula*. Revista Novos Estudos 87, julho de 2010. p. 77-95.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Editora Antígona, 2014.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Arte & Ensaios*, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32; dezembro 2016.
- MBEMBE, Achille. *As sociedades contemporâneas sonham com o apartheid*. Entrevista Novo Jornal, 2014.
- RUAS. Tabajara. SOUZA, Beto. *Neto perde sua alma*. Filme, 2001.
- SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2017.
- STANLEY, Jason. *Como funciona o Fascismo*. L&PM, 2018.
- TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

Eixo Temático 5
Escola, Políticas
Públicas e Inclusão

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS EDUCAÇÃO E TRABALHO NA OBRA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Loryne Viana de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Educação não é uma mercadoria. Era isso que István Mészáros (1930-2017) buscava exprimir em seu *Educação para Além do Capital*, obra escrita por ocasião da conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 2004 em Porto Alegre. Compreender a translação da educação, desde um sentido humano rumo à lógica do capital requer uma análise aprofundada, não apenas do contexto econômico produtivo, mas, sobretudo, do sentido estruturante da relação entre duas categorias: educação e trabalho.

Remontar este sentido, considerando os modos de pensar a sociedade e apresentando as categorias educação e trabalho, mais especificamente na obra *Educação Para Além do Capital*, é nosso objetivo no presente texto. O trajeto que cumpre fazer não prescinde que retornemos para conceitos outros, dos quais parte o filósofo para explicar a dinâmica social sob a égide do capital e para buscar alternativas que nos permita transcendê-lo.

Para tanto, iniciaremos retomando brevemente em Mészáros (2011), com auxílio de Antunes (1999), a caracterização do sistema de metabolismo do capital e suas mediações. Em seguida, buscaremos compreender as transformações no mundo do trabalho que acompanham a sociedade contemporânea, sobretudo nas formas de materialidade e seus efeitos na subjetividade considerando as formas da sociabilidade humana no contexto da crise do capital e de sua reestruturação constante representadas pelo neoliberalismo e a acumulação flexível.

Posteriormente, nos detemos na análise da categoria educação, em sua indissociabilidade da categoria trabalho representados pelas imagens duais do *Homo Faber* e *Homo Sapiens* na educação vocacional e geral. Finalmente, abordamos a sustentabilidade e autogestão, propostas por Mészáros, dando especial atenção às estratégias de transformação e mudanças de condições objetivas de reprodução necessárias para transcender o capital.

O METABOLISMO SOCIAL DO CAPITAL

Historicamente, pode-se dizer que o desenvolvimento da produção engendrou a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra, tendo por corolário a derrocada do modelo unitário experimentado nas comunidades primitivas. Saviani (2007) explica que foi a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, que gerou a divisão dos homens em classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários.

¹ *Campus* Estrutural, Instituto Federal de Brasília. loryne@ymail.com

O sistema de metabolismo social do capital origina-se desta divisão social e opera a subordinação estrutural do trabalho ao capital (ANTUNES, 1999). Mészáros (2011), não atribui a esta relação de submissão do trabalho ao capital um caráter ontológico necessário, mas tão somente um caráter contingencial. O sistema de produção e intercâmbio media as relações entre os seres sociais, formando uma totalidade social estruturada e estabelecida conforme dinâmicas básicas, designadas por Mészáros (2006) como mediações de primeira e segunda ordens:

As mediações de primeira ordem são aquelas formas societais anteriores ao capital, cuja relação entre a produção material era controlada de maneira autossuficiente. Caracterizadas por ter o ser humano como parte da natureza e realizando suas necessidades em intercâmbio com ela, tem comportamentos complexos e guiados por funções primárias de mediação, isentas de hierarquias de dominação e uma atividade biológica consoante com recursos existentes. Nestas formas societais, o processo de trabalho é aquele que interage com a natureza com vistas à produção de bens e conhecimento, e estrutura sistemas de troca para otimização de recursos.

Já as mediações de segunda ordem são aquelas que introduzem elementos fetichizadores de controle social. Caracterizadas pela emergência do sistema de capital, são orientadas para a expansão ilimitada e impelidas pela acumulação. O capital, dinâmico, é uma relação social dinâmica e totalizadora da mediação reprodutiva que subordina todas as funções reprodutivas sociais – as de gênero familiares, as de produção material, as de criação artística – à sua própria expansão. Neste esquema, a organização e divisão do trabalho são sobredeterminadas pelo descolamento entre o valor de uso e valor de troca.

Entre as condições para a vigência das mediações de segunda ordem destacam-se: a) a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção, isto é, as funções produtivas e de controle do processo de trabalho social são radicalmente separadas entre aqueles que produzem e aqueles que controlam; b) a imposição dessa condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o poder sobre eles; c) a personificação do capital como um valor egoísta – com subjetividade e *pseudopersonalidade* usurpadas –, voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital; e d) a personificação dos operários como trabalho, o que acarreta uma relação de dependência com o capital historicamente dominante, personificação essa que reduz a identidade do sujeito desse trabalho a suas funções produtivas fragmentárias. Neste sentido, o que se afirma em (a) “alienação” não é:

a mediação em geral, mas uma série de mediações de segunda ordem [...], uma “mediação da mediação”, isto é, uma mediação historicamente específica da automeiação ontologicamente fundamental do homem com a natureza. Essa “mediação de segunda ordem” só pode nascer com base na ontologicamente necessária “mediação de primeira ordem” – como a forma específica, alienada, desta última. Mas a própria “mediação de primeira ordem” – a atividade produtiva como tal – é um fator ontológico absoluto da condição humana (MÉSZÁROS, 2006, p. 78).

O núcleo constitutivo do sistema de mediação de segunda ordem, dimensões fundamentais do sistema, é a tríade capital, trabalho e Estado. Materialmente interconectadas, é impossível, para Mészáros (2011), eliminá-las sem eliminar o conjunto dos elementos que compreende este sistema. Em outras palavras, é impossível emancipar o trabalho sem superar o capital e o Estado:

Devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar o trabalho sem pela divisão estrutural hierárquica do trabalho estabelecida. Pode ser alterada para melhor apenas pela reestruturação radical da totalidade do processo socioreprodutivo [...]. Enquanto as funções controladoras vitais do sociometabolismo não forem efetivamente ocupadas e exercidas simultaneamente superar o capital e o Estado. Pois, paradoxalmente, o pilar material fundamental de suporte do capital não é o Estado, mas o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital. [...], é quase impossível “esmagar” a

dependência estrutural herdada do trabalho em relação ao capital, já que esta dependência é assegurada materialmente autonomamente pelos produtores associados, mas deixadas à autoridade de um pessoal de controle separado (ou seja, um novo tipo de personificação do capital), o próprio trabalho continuará a reproduzir o poder do capital contra si mesmo, mantendo materialmente e dessa forma estendendo a dominação da riqueza alienada sobre a sociedade (MÉSZÁROS, 2011, p 600).

O trecho citado acima antecipa o caminho indicado pelo autor para a superação do modelo de mediações sociais de segunda ordem. Tal superação é necessária à medida que o sistema de metabolismo social do capital apresenta como defeitos estruturais a separação radical entre a produção e seu controle, bem como a inevitável independência entre produção e consumo – levando ao consumismo, e por fim, o antagonismo entre produção e circulação. Este último se caracteriza pela insuficiência do capital social total para superar o sistema global, de forma que o trabalho acaba submetido aos alienantes imperativos do sistema global de capital.

O metabolismo social do capital – ao contrário dos metabolismos sociais que lhe antecederam cujo objetivo primordial era o atendimento de demandas sociais – não se submete a nenhuma tentativa de controle, isto é, nenhuma forma de limitar sua própria expansão. Esta característica o torna ontologicamente incontrolável.

A ausência de unidade dos três elementos supracitados gera antagonismos, historicamente moldados, que se manifestos por meio de conflitos fundamentais entre forças sociais hegemônicas diversas. O sistema de mediações imposto pelo capital torna-se um critério de validade generalizável, se aplicando nos mais diversos *microcosmos*, desde as esferas econômico-financeiras até às economias psíquicas dos sujeitos. Este mesmo sujeito, submetido a esta ordem, tem sua condição de sujeito real da produção degradada por uma relação de objetivação, de redução à um reles “fator material de produção”, afetando a prática social na relação entre sujeito e objeto (MÉSZÁROS, 2011). Através das personificações do capital – “o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial” (MÉSZÁROS, 2011, p. 71) – obtêm-se este efeito. Tais personificações impõem e mediam seus objetivos com a finalidade de sujeitar o protagonista real do processo produtivo: o sujeito². Ante o exposto, enfatiza o autor:

A ubíqua determinação operativa no sistema do capital é, e continuará a ser, o imperativo da lucratividade. É esta que deve sobrepujar todas as outras considerações, quaisquer que sejam as implicações. Nesse sentido, qualquer coisa que assegure a contínua lucratividade da empresa particular, ipso facto, também a qualifica como empreendimento economicamente viável. Consequentemente, não importa quão absurdamente perdulário possa ser um procedimento produtivo particular; contanto que seu produto possa ser lucrativamente imposto ao mercado, ele deve ser saudado como manifestação correta e apropriada da “economia” capitalista. [...] As práticas obviamente perdulárias aqui envolvidas são plenamente justificadas desde que satisfaçam os critérios capitalistas de “eficiência”, “racionalidade” e “economia” em virtude da lucratividade comprovada da mercadoria em questão (MÉSZÁROS, 2011, p. 662).

Assim, considerando as diversas formas societárias de produção, elaboradas e estruturadas ao longo da história, o capital se constitui num amplo sistema de mediações promovidas pela divisão social do trabalho, implicando numa série de determinações de acumulação, a exemplo da formação de monopólios, e multinacionais, extração e transferência de valor para o capital privado, entre outras, evidenciando o desenrolar histórico e constituindo as condições materiais de produção da vida que determinam as relações sociais.

2 Daí a utopia capitalista de *liofilização organizacional* – substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto – completa do trabalho: seria a via, ainda que imaginária, preferencial para eliminar a parte do processo produtivo capaz de rebelar-se.

A CATEGORIA EDUCAÇÃO

A educação encontra-se sobredeterminada pela dinâmica do capital, e foi a este entendimento que buscamos conduzir até aqui nosso texto. Apesar disto, tais sobredeterminações não se inscrevem de modo determinista ou simplista. Na esteira de Marx (1977), para quem circunstâncias produtoras e seres humanos modificados guardam entre si uma relação dialética segundo a qual devem se apreender conforme uma prática transformadora, isto é, não há nada sobreposto à sociedade.

Neste sentido, não há reforma possível para a educação. A única reformulação significativa da educação requer uma transformação substancial no quadro social e nas dinâmicas estruturais do sistema de reprodução vigente. Impregnada pela elisão do conflito, a lógica societária vigente não admite alternativas ao modelo hegemônico, de modo que mesmo “as mais nobres utopias educacionais” (MÉSZÁROS, 2006, p.26) tenham deixado intocado o cerne da questão – o domínio do capital sob a lógica societária. A despeito das boas intenções dos teóricos da educação cujas críticas rechaçam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes., os interesses objetivos de classe prevalecem, sugerindo reformas para mitigar os efeitos mais perversos da ordem reprodutiva capitalista.

Pensadores, a exemplo de Robert Owen (1771-1858) e Adam Smith (1723-1790), são incapazes de observar as causas de efeitos sociais “alienantes e desumanizantes do ‘poder do dinheiro’ e da ‘busca do lucro’” (MÉSZÁROS, 2006, p. 34). Isto se dá em função de que não identificam as contradições e antagonismos subjacentes à ordem do capital, que leva não a uma contradição *formal*, mas a uma contradição *prática*. Deste modo, o que se requer para corrigir estes efeitos deve ultrapassar a lógica incorrigível do sistema pelo emprego dos meios disponíveis e indisponíveis – ainda a ser inventados –, de modo consistente, planejado, estratégico.

O fracasso das reformas, entretanto, encontra justificativa no fato de ser o capital incorrigível, irreformável por sua própria natureza. Esta perspectiva reformista é nociva por (a) ser identificada com uma perspectiva realista propagandeada *ad nauseam*; (b) ser elitista – uma vez que define educação como atividade intelectual para preservar a ordem vigente contra a anarquia e subversão– ao passo que se pretende democrática; e por fim (c) exclui a maioria dos sujeitos, já que os considera como objetos que devem permanecer em seus lugares (MÉSZÁROS, 2006, p. 48).

Enquanto estrutura totalizadora ou o capital mantém seus imperativos sistêmicos estruturais ou é abolido por completo. Historicamente fundados no mito da acumulação primitiva – responsável por naturalizar a ordem social, a necessidade de trabalhar não atinge a todos igualmente, dado que no nascedouro do sistema capitalista, os métodos empregados eram violentos e geradores de iniquidades.

Por séculos, a educação institucionalizada, discute Mézáros (2006), foi subserviente ao propósito do capital, servindo o sistema com conhecimentos e qualificação para os sujeitos. Incapaz de enxergar alternativas à gestão da sociedade, seja pela educação do indivíduo, seja pela gestação de novos valores que pudessem escapar à lógica do capital, as instituições de educação se limitaram a abrandar os instrumentos, anteriormente homólogos à violência e brutalidade, não pela incorporação de princípios humanitários, mas em atendimento ao imperativo da eficiência econômica e da eficácia. Tais alterações foram ao encontro das aspirações da reestruturação do capital, por aumentar a intensidade de trabalho, e conseqüentemente, uma maior produtividade.

Entrementes, as determinações do capital não se cumprem apenas no âmbito educacional formal, mas também nos âmbitos não formais e informais, porquanto estas se integram na totalidade dos processos sociais e não podem ser isoladas, de forma que tais determinações se espraiam em “determinações educacionais gerais da sociedade” (MÉSZÁROS, 2006, p. 43). Em sentido lato, portanto, educação tem que ver com *internalização* da

posição na ordem social hierárquica a ele atribuída, bem como internalização de valores e parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital.

Assim, Mészáros (2006) contraria o papel central da escola e da educação formal na reprodução da lógica societal. Ecoando Freire (2000), nosso autor dirá que “a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 45).

Sendo a função da educação formal constituir uma conformidade universal, sob uma perspectiva de Paracelso enunciada na epígrafe do Educação Para Além do Capital segundo a qual a aprendizagem é a própria vida, o êxito reside na tomada de consciência do contínuo processo de aprendizagem engendrado na existência dos sujeitos. Mészáros (2006) portanto, coaduna com a centralidade da educação informal no processo de transformação da ordem social vigente.

Ao contrário do que pode desejar a educação formal, cuja “principal função é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir a um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-lo às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2006, p. 55), a maior parte de nossas vidas é fora de tais quadros institucionais, e os processos de aprendizagem que ocorrem fora deles e formam, indelevelmente, nossas subjetividades e identidades.

Se a história nada mais é que uma confluência de consciências, é de se esperar que ao experimentar uma intensificação nos antagonismos e confrontos hegemônicos entre concepções de mundo haja uma modificação na relação temporal entre a manutenção do *status quo* e uma mudança social significativa. O dito *ponto arquimediano* a partir do qual tais contradições da ordem social se revelarão inteligíveis e superáveis nos conduz à próxima categoria de análise: o trabalho.

A CATEGORIA TRABALHO

O significado de trabalho, segundo Mészáros se relaciona, conforme a organização do metabolismo social em duas partes, o trabalho segundo as mediações de primeira ordem e o trabalho no contexto das mediações de segunda ordem:

O trabalho é considerado tanto em sua acepção geral – como “atividade produtiva”: a determinação ontológica fundamental da “humanidade” (“*menschliches Dasein*”, isto é, o modo realmente humano de existência) – como em sua acepção particular, na forma da “divisão do trabalho” capitalista. É nesta forma – a atividade estruturada em moldes capitalistas – que o “trabalho” é a base de toda a alienação (MÉSZÁROS, 2006, p. 78).

A mediação de primeira ordem, homóloga em Marx, é a atividade produtiva, ou seja, o trabalho. Esta categoria assume um caráter ontológico absoluto capaz de caracterizar o próprio modo de existência humano, expresso nas indispensáveis transformações da natureza realizadas pela atividade produtiva distintivas da nossa espécie. Ao passo que as ditas mediações de segunda ordem supõem a “divisão do trabalho, propriedade privada, intercâmbio” (MÉSZÁROS, 2006, p. 78), constituem formas alienadas historicamente constituídas.

Isto é, é necessária a distinção entre dois trabalhos: de um lado temos o absoluto, a atividade humana produtiva em geral, enquanto fator ontológico, e do lado oposto encontramos sua forma alienada e historicamente específica, portanto, relativa, o trabalho assalariado. Esta distinção é fundamental já que, sem ela incorremos

na suposição de uma atividade unitária, homogênea, o que leva à impossibilidade de sua transcendência e superação práticas (MÉSZÁROS, 2006).

Portanto, em um excursus sobre a centralidade do trabalho, identificamos na categoria a relação entre práxis laborativa ou interativa e intersubjetiva, conceituação de aspiração lukacsiana, a qual constrói uma ontologia baseada no trabalho como *protoforma da práxis social*, já que a linguagem, a ética, a política, a filosofia, e a arte encontram sua origem no ato laborativo, na sociabilidade, primeira divisão do trabalho.

Para Lukacs (1980), a causalidade dada pela materialidade, desencadeadora do ato teleológico, é deflagrada pela necessidade humana e social, ou seja, a atividade humana se torna autogovernada, configurando o espaço da liberdade subjacente à decisão entre alternativas diversas. Logo, o trabalho configura a passagem da espontaneidade do instinto para o comportamento consciente, e é a necessidade de convencer outros seres sociais a realizar determinado ato teleológico que leva ao surgimento da práxis interativa.

Na perspectiva pressuposta por Mézáros (2006), portanto, o trabalho sob as condições totalizantes do capital é incompatível com o trabalho em sua perspectiva ontológica. É dizer: o trabalho que estrutura o capital desestrutura a humanidade e o trabalho que estrutura a humanidade é incompatível com o sentido de trabalho que o capital impõe (ANTUNES, 1999).

O trabalho, portanto, não desempenha, na ordem metabólica vigente, a função principal que regula necessidades vitais da sociedade. Ele segue a organização hierarquizada da produção e das relações sociais que sustentam o controle do capital, isto é, a formação vertical do trabalho torna possível o metabolismo social que assegura a perpetuação do capital. É dizer: as mediações de segunda ordem subordinam o trabalho à lógica do capital.

Sendo assim, o processo de alienação se torna condição *sine qua non* para a manutenção da ordem social e reprodutiva do capitalismo. Um dos efeitos consistem na redução, por parte dos trabalhadores, de suas identidades em decorrência do decurso do trabalho – alienado, impedindo, assim, o pleno desenvolvimento do sujeito, diretamente vinculados, de certa maneira, a forma de arranjo social da produção, ou seja, da divisão social do trabalho.

Mézáros segue Marx para lembrar-nos que todas os processos de alienação têm sua origem comum na *alienação do trabalho* – um processo de *autoalienação* escravizante. Justamente por tratar-se de um processo histórico – portanto contingente, que não deve ser mistificado como essencial, metafísico, essencial, imutável ou necessário – é superável pelo próprio trabalho. Portanto, nas palavras de nosso autor, pelo próprio trabalho é “possível *superar a alienação* com uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de ‘toda nossa maneira de ser’” (MÉSZÁROS, 2006, p. 60).

Tal processo de superação não deve ater-se à mera negação, muito embora num primeiro estágio a negação seja necessária, pois as formas de negação sempre permanecem pautadas pelo seu próprio objeto. Ou seja, mesmo que seja inescapável, a negação deve ser “orientada pelo alvo global da transformação social visada” (MÉSZÁROS, 2006, p. 61), o que exige uma antecipação positiva de um novo metabolismo social. Tal processo portanto, une as duas categorias em tela, estudadas neste texto. A tal processo Mézáros (2006) dá o nome de *transcendência positiva da auto alienação do trabalho*, objeto de nossa análise a seguir.

A INTER RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: A TRANSCENDÊNCIA POSITIVA DA AUTO ALIENAÇÃO DO TRABALHO

A tarefa proposta por Mészáros (2006) é maior que a mera negação do capitalismo, o que não prescinde de uma mudança completa da maneira de ser dos seres humanos. Aí reside a dimensão do que está *para além do capital*: é a ordem que – ao invés de uma proposta reformista que enfoca os efeitos do sistema dominante sem ameaçar sua base causal –, subverte o sociometabolismo de forma a autossustentável (MÉSZÁROS, 2006, p. 62).

Tendo em vista o objetivo de transformar qualitativamente as condições objetivas da reprodução social, Mészáros afirma (a) a necessidade de reconquistar o controle do capital enquanto estrutura, e não enquanto instância personificada do sistema capitalista e (b) transformar progressivamente as consciências. Em (b) fica evidente a relação entre educação e trabalho: cabe à educação elaborar tanto “estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2006, p. 65).

Nesta tarefa, a educação é protagonista e soberana, e acompanhando Marx, Mészáros (2006) irá atribuir a ela o papel de “*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*”. Daí a confluência entre trabalho e educação: este intento requer a “universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora”.

Esta ideia não é inovadora, porquanto Paracelso, um dos autores da epígrafe do livro já apresentava um modelo de difusão da aprendizagem pelo trabalho e expropriação da fortuna dos ricos ociosos. Ainda contra o melhor bom-senso ou ceticismo, Mészáros (2006), ao citar o exemplo cubano de universalização da educação e do trabalho, nos provoca a pensar que não há de se esperar a conjuntura mais favorável para perseguição deste objetivo emancipador.

Historicamente temos razões para o fracasso sucessivo da implantação deste caminho. O capital foi demasiado bem sucedido em instituir jornadas de trabalho extenuantes, que nos desumanizam e tomam a maior parte do tempo de vida dos seres humanos, de forma a controlar totalmente as funções de reprodução sociometabólica. Destarte, “não só o controle do trabalho estruturalmente subordinado, mas também a dimensão do controle da educação tinham de ser mantidos num compartimento separado, sob o domínio da personificação do capital na nossa época” (MÉSZÁROS, 2006, p. 68).

Haja vista o requisito prévio de uma igualdade substancial – em contraposição à frequentemente anulada igualdade formal –, o preceito de universalização da educação e do trabalho não se realiza, o que pode ser historicamente observado por meio da dualidade da educação e do próprio trabalho. Mészáros (2006) oferece enquanto instâncias de seu raciocínio um trecho do consagrado pai da administração, Frederick Taylor (1856-1915) no qual afirma que quanto menos intelectualmente sofisticador o trabalhador for, quanto mais adequado será para o preenchimento de seu posto.

Alternativamente Mészáros (2006) propõe a *sustentabilidade*, definida por ele como sendo a única espécie factível de autocontrole, ou seja, o “controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados” (MÉSZÁROS, 2006, p. 72). Tal ativação depende da educação em sentido lato, capaz de oferecer uma alternativa concreta por meio da automediação, autocontrole e auto realização. Dito de outra forma, os indivíduos associados não precisam ser governados pela lógica do capital – imposta através da alienação de mediações de segunda ordem –, mas sim, aprender a governar-se a si próprios, valendo-se da liberdade substantiva e da igualdade.

Esta alternativa não prescinde ainda de valores que acompanhem a real necessidade dos indivíduos, revertendo a estrutura de “apetites totalmente artificiais e reificados da acumulação lucrativa do capital” (MÉSZÁROS, 2006, p. 73). Esta forma alternativa permitiria instituir prioridades e definir necessidades reais, avessas ao atual círculo vicioso de desperdício e escassez e uma contraproducente acumulação – oriundos da deficiência estrutural do capital, em que nos encontramos.

Para tanto, retornamos no apelo por trás de Educação Para Além do Capital, é urgente a *autoeducação* de iguais e *autogestão* da ordem social, cujo pano de fundo é uma concepção alargada de educação, como afirma a epígrafe do livro “aprendizagem é nossa própria vida”.

A propalada autogestão simboliza um empreendimento progressivo e em mudança e é suportada por práticas educativas que “habilitem o indivíduo a realizar estas funções [vitais do processo metabólico social] na medida em que sejam redefinidas por eles próprios de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos” (MÉSZÁROS, 2006, p. 74). A educação enquanto categoria na obra que estamos estudando é, portanto, declaradamente uma educação continuada, não-formal e informal, não-vocacional – pois utilitarista, reducionista e instrumental –, e não-geral – considerando que a educação geral trata indivíduos de forma paternalista ao distribuir habilidades para o pensamento.

A dualidade educação geral e educação vocacional são, portanto, rejeitadas enquanto agentes da cisão entre as dimensões prática e estratégica. Enquanto na educação geral predomina um caráter condescendente do conhecimento, como se este estivesse suspenso da realidade, desvinculado de sua dimensão mundana e da necessidade premente de reprodução das condições objetivas de sobrevivência, nos termos de Mészáros (2005), a educação *vocacional*, impede o sujeito de acessar o conhecimento e agir sobre ele, pois não envolve o domínio de códigos técnicos, apenas sua reprodução.

Esta linha argumentativa, da recusa da dualidade educacional possui ascendência gramsciana, uma vez que reconhece a possibilidade de que todo homem seja um intelectual que “partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral e, portanto contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento” (GRAMSCI *apud* MÉSZÁROS, 2006, p. 49). Em outras palavras, deve-se abandonar a separação entre *homo sapiens* e *homo faber* (GRAMSCI, 2013), e esta é a única via realmente democrática para a educação, enquanto aduz ao fato de que não há separação entre a dimensão intelectual e o processo da ação, da atividade, do trabalho:

Primeiro ele insiste em que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente. Qual das duas é mais acentuada, e em que grau, isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes (MÉSZÁROS, 2006, p. 50).

Como cada homem se desenvolve para além do seu trabalho e para além de sua jornada na educação formal, a transformação da realidade é possível. Para isso é proposta a educação continuada, a qual é:

[...] inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integral desta última, como representação no início da fase de formação na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores objetivos da sociedade (MÉSZÁROS, 2006, p. 75).

Finalmente, a tarefa da educação, por assim dizer, é, num movimento dialético, realizar duas transformações inseparáveis: uma transformação ampla e uma transformação emancipadora. A articulação é calibrada reciprocamente, pautada pelas próprias necessidades. Para realizar ambas as transformações, deve-se cumprir outro movimento dialético, agora para combinar tarefas imediatas e estruturas estratégicas: se a estrutura estratégica representa a síntese global das tarefas imediatas, esta derradeira não pode perder de vista a anterior. Nas palavras de nosso autor:

Ou ambas [transformações] têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-la de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2006, p. 77).

A tarefa que cumpre realizarmos é então a tarefa de uma transformação qualitativa urgente, necessária, capaz de emancipar de forma ampla a todos. Sem tal transformação, os caminhos para os quais se insinua o sistema ameaça não apenas alcançar uma deficiência de recursos econômicos, mas as próprias condições elementares da sobrevivência de nossa espécie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos termos estritos e totalizantes do sistema de mediações de segunda ordem, torna-se impossível uma ação verdadeiramente democrática em uma sociedade que domina hierarquicamente o trabalho e tem regras impostas por representantes do capital e tomadores de decisão do capital transnacional sobre como os sistemas educativos.

Com efeito, a educação não se explica em si nem “funciona suspensa no ar”, daí a necessidade da compreensão histórica das expressões concretas de uma determinada cultura. Isto posto, a educação fornece mecanismos e possibilidades reais para alterar essas relações, tornando-as sustentáveis, alcançando a capacidade de controle consciente da reprodução de um novo metabolismo social, orientada pela livre associação dos trabalhadores, portanto, qualitativamente superior. Vale lembrar, entretanto, que a educação não se caracteriza como fator determinante, mas sim um fator determinado, e, justamente por isso, exerce ação integrante na transformação social.

A categoria educação na referida obra é tributária da dimensão política do processo que representa. A associação consciente dos indivíduos é intermediada por práticas educativas, que habilitam o sujeito a objetivar as ações transformadoras das relações reprodutivas do metabolismo social. Nesse sentido, a educação se torna continuada e, por conseguinte, se impõe como uma prática que norteia ou pode nortear uma conjuntura social para além do capital.

A discussão teórica realizada nos permite concluir que uma sociedade fundada na lógica do capital traz consigo o conflito de interesses entre em classes e a dita *educação para além do capital* busca a superação de tal sistema mundial. Apenas uma educação com compromisso revolucionário pode romper com a ordem social vigente e superar a reprodução social e econômica, acompanhada da reestruturação social, reformulação do ensino e práticas educativas, e dos demais estratos sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

- GRAMSCI, A. *A formação dos intelectuais*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.
- LUKACS. G. *The Ontology of Social Being: Labour*. Londres: Merlin Press, 1980.
- MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>.

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO: IMAGINÁRIOS PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA DIVERSIDADE

Valeska Fortes de Oliveira¹
Andréa Becker Narvaes²
Karoline Regina Pedroso da Silva³

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DIVERSIDADE EM SEUS CURRÍCULOS

Pensar a política de formação inicial de professores (GATTI, 2019), na perspectiva da democratização do ensino superior a partir das teorias do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis (1982), são alguns pressupostos do trabalho que apresentamos aqui. A pauta que rege, politicamente, a composição dos currículos na formação inicial para a docência, contribuem de forma significativa para a atuação dos professores nas escolas. Grande parte dessa formação passa a ser sistematizada e legitimada nos espaços de Educação Superior até chegar aos espaços escolares ou não escolares, onde a formação se desdobra em processos metodológicos que podem mostrar-se mais ou menos democráticos.

O que conhecemos da constituição social dos espaços que habitamos é muito consequência de como instituímos os saberes que dizemos aprender das relações que estabelecemos nos espaços coletivos. Um deles, a que nomeamos com grande responsabilidade é a escola. Mas de onde vêm os professores que atuam cotidianamente com as crianças, passando a acompanhar o período da adolescência e seguindo até a juventude ou ainda depois? Como viveram e quais espaços de formação possibilitaram o exercício para pensar as relações que foram se estabelecendo socialmente é objetivo que consta entremeadado às ementas curriculares no espaço de formação para a docência.

Ao ter como campo de estudo conteúdos específicos de sua formação acadêmica, algumas temáticas impõem-se somente quando vêm legitimadas por força de políticas instituintes a olharem para todos. Uma das políticas conquistadas a ter como espaço de discussão o respeito pela diversidade em que nos constituímos, tendo o direito de não nos escondermos em padrões culturais, foi a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015, § 5º), que procura dar diretrizes à formação que não deixa de considerar

1 Professora Titular no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, vfortesdeoliveira@gmail.com

2 Professora Adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Pampa, deianarvaes@gmail.com

3 Acadêmica do Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, krpsregina@gmail.com

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

Ainda assim, o estudo que realizamos é para visualizar o quanto de espaço é cedido às discussões que se ocupam em pautar sobre as pessoas que ali estão buscando sua formação profissional - docente - além do foco das competências específicas de suas áreas técnicas. Está sendo considerado a formação para a atuação em espaços escolares? Qual a visibilidade aos relacionamentos que trazem as subjetividades às escolas enquanto cumprem seus anos iniciais de estudos? E ao estudarem matemáticas, química e ciências biológicas, de que forma os professores em formação estão sendo levados a atentarem para exercícios que não se ocupem apenas a fórmulas que não se reconhecem no mundo de quem as está estudando?

Outras questões ainda rodam nossos debates e buscam por argumentos quando pessoalizamos os sujeitos para quem foram pensados os currículos. Estão sendo considerados currículos que acreditam nas relações que se estabelecem nos espaços escolares - cheios de química, física e ciências biológicas? Aliás, estamos considerando a utilidade de um currículo de formação docente que integre aspectos técnicos que recupere o tempo do aprendizado não feito na escola? Qual professor para qual escola estamos considerando na formação inicial?

A Agenda 2030 antecipa alertas que atentam para índices que precisamos ponderar e visualizá-los tendo aproximações. Há políticas que implementam ou retiram a entrada para discussões que levam para a formação escolar ou profissional além da formação técnica - estão sendo questionadas? Como se apresentam nos currículos e em seus Projetos Políticos Pedagógicos a formação inicial de professores para a discussão da diversidade, especificamente, nos Cursos de Química, Física, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia, das Instituições Federais de Ensino Superior e Institutos Federais gaúchos?

A democratização está instituída na forma de políticas que se abre a todos ou que limita a um grupo reduzido à formação de qualidade? Na composição para além da instrumentalização, os professores em formação reconhecem-se como sujeitos com força de voz para falar a partir de suas comunidades? Esse conjunto de questionamentos e ainda muitos outros tornaram-se pauta nos estudos da formação de professores e inspiraram a se registrar na forma de um projeto de pesquisa que já se desdobra na leitura dos currículos desses cursos em estudo.

As discussões que circulam nas rodas de formação na universidade se ensaiam em pensamentos mais abertos ao diálogo e que também venham a incluir em seus planejamentos didáticos as discussões que enxergam a diversidade na qual nos constituímos em nossas sociedades. Este trabalho apresenta um movimento inicial, ainda em processo de investigação, que se debruça sobre os currículos de formação inicial e as políticas e práticas que os atravessam a pautar o imaginário sobre a diversidade na formação inicial de professores ofertada nas instituições federais de educação superior do Estado Rio Grande do Sul. Nesse sentido, iniciamos o texto por uma breve contextualização histórica das políticas de formação inicial de professores na educação superior brasileira, em seguida analisamos o contexto e o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) e situamos algumas significações imaginárias referentes à diversidade nas propostas de formação inicial de professores.

HISTÓRIA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Enquanto o final da segunda metade do século XX mostrou-se em movimentos que visavam à ampliação de oportunidades e direitos à educação, no contexto dos movimentos de redemocratização social após mais de vinte anos de ditadura militar, hoje vivemos tempos de questionamento de direitos conquistados. A Constituição

Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) são alguns exemplos de aspectos legislativos de políticas educacionais marcantes na trajetória da ampliação da democracia brasileira.

Mas, como sabemos, a história não é feita de linearidades e continuidades, mas de tensões, contradições e descontinuidades. Assim assistimos nos últimos anos o fortalecimento de um discurso político autoritário e de deslegitimação das políticas públicas sociais e das políticas que abrangem a diversidade cultural. A resistência que fazemos é buscar o estudo do que já estava sendo implementado e as últimas orientações a limitar as discussões das políticas de formação de professores que abrem espaços para um público que queira e acredita na formação integral para atuar na Educação, buscando a docência como profissão.

A onda conservadora ganha força após alguns de seus representantes assumirem posições no governo central e trabalhar incessantemente para diminuir o nível de participação popular nas decisões políticas configurando-se assim em um projeto antidemocrático. Entender a democracia sob a ótica de Castoriadis é pensar a auto-instituição da sociedade, é considerar a autonomia do indivíduo e do social como possibilidade de criação de si e do mundo. Para o autor, a Grécia seria o germen da democracia, a soberania do *démos* – coletivo de cidadãos, aquele que faz as leis e governa a si mesmo. Logo, quanto menor a participação social nas decisões políticas, menos democracia a sociedade presencia. Quanto maior poder de escolha e decisão do povo na lei que rege o coletivo mais próximo estaremos do projeto democrático.

Até os anos 1980 não havia políticas específicas priorizando a formação docente em nível superior. A LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) tem um capítulo específico relativo à formação de professores que previa a obrigatoriedade da formação docente em nível superior com prazo de 10 anos para sua implantação, cláusula que foi sucessivamente reajustada, assim como outras tantas. Foi no início do século XXI que a procura pelos cursos de licenciatura, especialmente a Pedagogia, aumentou significativamente.

Apesar de trazer proposições importantes para a qualificação da formação de professores, a Resolução 2/2002 (BRASIL, 2002), que previa diretrizes para esses cursos, não obteve a esperada repercussão nos currículos das licenciaturas que se ativeram bem mais, nos seus desenhos curriculares, ao que previam as diretrizes particulares das diferentes áreas de formação. Foi necessário que se levantassem mais estudos e questionamentos para que os programas curriculares se abrissem a uma discussão que olhasse para quem estava buscando acesso à educação.

A busca pela formação de professores na educação superior no Brasil inicia-se ao final dos anos 30 do século XX, adotando o modelo chamado “3+1” que traduz-se em acrescentar aos currículos dos bacharelados mais um ano de formação específica aos licenciandos. Essa concepção de formação inicial de professores como apenas um adendo à formação do especialista, vigora até hoje no imaginário de muitos formadores de professores. “Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência (GATTI, 2019, p. 22)”.

Pensar as políticas de formação de professores como parte das políticas educacionais coloca a necessidade de explicitar alguns referenciais teóricos e conceituais iniciais. Tomamos como ponto de partida, a definição de Mainardes de políticas educacionais como ações formuladas pelo Estado para solução de problemas sociais: “as políticas (e políticas educacionais) são respostas do Estado, (atos do Estado) para atender problemas existentes e demandas da população. De modo geral, as políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico (2018, p. 4)”.

No que toca aos estudos das políticas Mainardes (2006) apresenta três níveis de análise possíveis: 1) das estruturas e dos condicionantes gerais das políticas; 2) dos mecanismos de intervenção e 3) dos programas

(formulação, implementação). Mas a ela faz-se necessário acrescentar outros pontos de vista, pois nossa perspectiva é discutir não apenas a dimensão macro da política, mas também a esfera micro.

O intuito é contextualizar as práticas de alguns cursos de licenciatura e relacionar com os textos da política nacional de formação inicial, o que implica em tratar “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50). Pois, há poucos estudos que abordem as práticas institucionais, as práticas curriculares e as interpretações das orientações oficiais por sujeitos singulares (GATTI, 2019).

Permanece, algumas vezes, nos currículos de formação inicial de professores a concepção dualista de formação: ou competência técnica ou compromisso político, fundamentos ou métodos e técnicas, conhecimento disciplinar ou conhecimento pedagógico. Sabemos que os currículos são compostos de conhecimentos selecionados e considerados legítimos pela cultura hegemônica. Mas os desenhos dos currículos variam considerando não apenas o instituído como currículo ideal pelas políticas e programas oficiais, mas pela luta de imposição de outros significados pelos sujeitos contra hegemônicos.

Somente se experimentou ocupar mais espaço nas escolas e na universidade, na América Latina, depois de iniciar o século XXI (GATTI, 2019). Esta ampliação do acesso à educação superior no Brasil foi muito impulsionada por políticas públicas, dentre as quais destacamos REUNI (BRASIL, 2007), PROUNI (BRASIL, 2005) e FIES (BRASIL, 2001). Essas, entre outras políticas que visavam à ampliação e permanência (relativamente), na Educação Básica e Superior, mostraram o quanto a acessibilidade aos espaços educacionais revertem na necessidade de repensar a estrutura do sistema de ensino e isso requer investimentos e fomento a espaços mais equitativos na escola e na sociedade.

As diretrizes e metas do Plano Nacional da Educação, Lei 13.005 (BRASIL, 2014) trazem, como aponta a Meta 13, a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica para que os licenciandos tenham a formação necessária ao seu exercício profissional, ou seja, que venham a ter melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes. No sentido de qualificar a formação docente, a Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015) o CNE aponta como um dos princípios da formação profissional do magistério da educação básica o compromisso com a construção de uma “nação soberana, democrática e justa e inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e valorização da diversidade”.

A democratização da educação é interpretada com foco na história recente do país, que como as demais nações latino-americanas vivem nas últimas duas décadas a expansão dos direitos educativos à população. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada (Resolução 02/2015), de acordo com Gatti (2019), funda-se na ideia base da “justiça social, o respeito à diversidade e a promoção da participação e gestão democrática”. Além da ampliação das vagas e do acesso à escolarização a democratização se aprofunda quando não apenas a dimensão quantitativa se amplia, mas a qualidade da educação ofertada faz-se tema de debate constante ao incorporar novas pedagogias, conteúdos e metodologias. O processo de ampliação de vagas no sistema educacional em si mesmo não necessariamente significa democratização, isto sim massificação. Na medida em que chegam aos bancos escolares estudantes muito heterogêneos, devido às diferenças dos seus pertencimentos a grupos de idade, gênero, etnia, classe e as desigualdades nas suas posições sociais a democratização se traduziria no reconhecimento dessas diferenças e em estratégias de enfrentamentos das desigualdades.

IMAGINÁRIO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO

Partimos do suposto que o professor, que detém conhecimentos a respeito da diversidade que caracteriza tanto a sociedade brasileira como os estudantes que fazem parte do sistema de educação nacional, pode tornar-se um agente na luta contra as variadas formas de violência que sofrem crianças e jovens que não são reconhecidos e ou que são invisibilizados e ou que são rejeitados nas suas diferenças e ou desigualdades (de raça/etnia, gênero, sexualidade, geração, religião ou outros). O conhecimento e a problematização da diversidade nas propostas de formação inicial contribuem para uma prática educativa mais inclusiva e assim mais próxima do princípio da justiça social.

O significado mais comum da palavra imaginário está ligado à ideia de ilusão ou à fantasia; nesse sentido, o imaginário se separa do real. O imaginário social, na definição de Cornelius Castoriadis, destaca uma característica no humano que reside na sua capacidade de criação que, de acordo com o autor (1991, p.13), é: “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos”.

A concepção de imaginário que nos inspira é aquela formulada por Castoriadis, para quem o imaginário social é como rede de sentidos que permite a coesão em torno de uma ordem vigente, sentidos que derivam da criação social. “A sociedade é história, é também criação histórica” (OLIVEIRA, 1997, p. 13). Os estudos sobre o imaginário constituem um olhar sobre a educação, ainda pouco explorado pelos pesquisadores da área, é uma perspectiva de tecer conhecimento a respeito do que dá significado à existência da instituição escolar e dos processos educativos que lhe dão vida, na busca de compreender os sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem.

O campo de estudos do Imaginário Social ancorado nas teorias de Cornelius Castoriadis (1982; 1999; 2007) tem como centralidade a produção das significações construídas pelas sociedades sobre suas instituições. Compreender os processos de democratização no País com relação à formação de professores é primeiro conhecer as significações construídas sobre a docência em um momento histórico onde há uma significativa desistência pela profissão de professor. O Imaginário Social é o estudo dos sentidos e dos significados, das representações sobre ser professor, sobre a escolha da profissão e dos processos formativos.

A pesquisa está ancorada em abordagem qualitativa e como procedimentos metodológicos estamos realizando um levantamento dos currículos dos cursos de licenciatura, através dos Projetos Pedagógicos de Cursos com destaque para os componentes curriculares que trazem em suas ementas o olhar voltado a dar espaço para as discussões sobre diversidade previstas na Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015).

Uma vez sistematizadas essas primeiras informações, estamos formulando entrevistas e entrando em contato com os coordenadores desses cursos para ouvirmos seus depoimentos sobre o processo de implantação das propostas de formação com intuito de confrontarmos os documentos (currículo proposto) e as práticas (currículo vivo), nos levaram a pesquisar os currículos dos cursos de Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia, das Universidades Federais e os Institutos Federais do Rio Grande do Sul.

Os cursos citados foram selecionados por serem os que se apresentam em comum entre as Universidades e os Institutos Federais. Trouxemos como objetivo desta pesquisa apanhar algumas significações imaginárias que se enredam nessas propostas de formação inicial, particularmente, a respeito da temática da diversidade.

Conhecer como os processos formativos iniciais de professores abordam as seguintes temáticas emergentes: “(.) diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (art. 3º, inciso 6º/ VI, art. 5º / VIII, art. 8º / VIII e art. 13, inciso 2º da Resolução 2/2015

- BRASIL, 2015).” Nas várias instâncias em que se dá a formação de professores é que se constrói o imaginário docente. Sendo assim, a formação de professores é aqui concebida como um processo contínuo e variável que desenvolve-se ao longo da vida pessoal e profissional dos professores. Assim os cursos de formação inicial são tomados como uma dessas instâncias de constituição da identidade docente.

Os enfoques predominantes dados às pesquisas na formação de professores, de acordo com André e Brezinski (1999) sobre o estado da arte da pesquisa em formação de professores que analisa 115 artigos publicados em 10 periódicos nacionais, 284 dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação em educação e 70 trabalhos apresentados no Gt 8 da ANPED na década de 1990, detecta, entre outras questões, grande preocupação dos pesquisadores com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais e ensino fundamental e pequeno número de estudos sobre a formação de professores para atuar no ensino médio e superior, para educação de jovens e adultos, ensino técnico e rural, em movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Cabe destacar duas conclusões da autora: a falta de articulação entre formação inicial e continuada e entre cursos de formação e práxis docente e uma lacuna na abordagem da relação entre políticas e práticas educacionais. Outro aspecto do estudo aponta análise dos currículos de formação inicial como a fragmentação das disciplinas, a fragilidade dos estágios, a difícil relação entre licenciaturas e bacharelados, o preparo dos professores formadores, as características sócio culturais dos “novos” licenciandos que chegam a educação superior e a evasão dos cursos de licenciatura, dentre outros.

Várias dessas fragilidades, foram objeto de novas normatizações nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação (2/2015), infelizmente no tempo que ainda estava em processo a implantação dessas Diretrizes que significaram um avanço para qualificação das licenciaturas, outra resolução de novas diretrizes apresentadas em 2017 foi aprovada em 2019 mesmo sob protesto de várias entidades que congregam professores e pesquisadores em educação por entenderem que a formulação desse documento não ouviu as partes interessadas e porque a concepção de formação de professores adotada está próxima ao modelo tecnicista de educação, deixando de lado as dimensões políticas e culturais dos processos formativos. A questão da educação para diversidade que nos propomos a investigar foi simplesmente excluída das novas normas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GATTI, Bernardete A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/>. Acesso em: 29 set. 2019.
- BRASIL. *Lei Federal 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 out. 2019
- BRASIL. *Decreto nº 6096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.
- BRASIL. *Lei nº 10.260*, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

NARVAES, A. B. *A relação professor aluno: entre significações, imaginários e identificações* (Tese de doutorado).

OLIVEIRA, V. F. *Paisagens distintas, territórios comuns: por onde andamos transitando na pesquisa com professores?* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2065--Res.pdf>>.

Acesso em: 29 set. 2019.

PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: O QUE NÃO É EFÊMERO?

Lais Basso¹

Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior²

INTRODUÇÃO

A escola, seus sentidos e intencionalidades, expressos em políticas públicas educacionais, são o foco deste estudo, sobretudo, pelas expectativas depositadas nessa instituição, que, por meio da concepção de ensino como ato político, ético e estético, pode constituir-se como um caminho de oportunidades para que os brasileiros tenham uma formação comprometida com a emancipação, a democracia e o combate às diversas formas de opressão e discriminação (FREIRE, 1975). A investigação é de natureza qualitativa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), busca identificar e discutir compreensões e sentidos para a educação básica a partir de um contexto social específico: a previsão legal indicada pelo Poder Público. Os documentos selecionados foram os indicados pela Secretaria de Educação Básica como norteadores dessa etapa do sistema educacional: a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013); e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O material empírico produzido foi analisado a partir de Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007). A categoria “políticas públicas” é apresentada neste artigo.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Da análise dos documentos, emergem reflexões sobre as mudanças por que passam os discursos sobre educação básica ao longo do tempo e sobre os descompassos entre as leis e diretrizes com a realidade vivenciada. No que diz respeito aos discursos, denotam-se mudanças que parecem importantes, uma vez que as palavras utilizadas nos documentos já tiveram uma tendência que lembra muito o contexto empresarial e tecnicista, com ênfase, por exemplo, no “padrão de qualidade” (BRASIL, 1996). Mais recentemente, os documentos mencionam uma formação mínima esperada, ao mesmo tempo em que colocam em evidência ideias mais voltadas para a formação humana como um todo, que extrapola objetivos utilitaristas (BRASIL, 2013; 2014).

Sobre o descompasso entre as ideias expressas nos documentos que orientam a educação básica brasileira e as ações e condições para que as escolas alcancem tais objetivos, infere-se que quanto maior a presença da realidade escolar, com seus limites e suas potencialidades nos documentos que orientam as políticas educacionais, mais crescem as chances de tornarem-se balizadores das práticas. Sua viabilidade passa pela participação dos professores que atuam nas escolas, pela sensibilidade e valorização ao que eles têm a dizer, para que não se

¹ Direção de Ensino, IFRS – Reitoria. basso.lais@yahoo.com

² Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, IFSul – Câmpus Novo Hamburgo. neifonseca@hotmail.com

sintam apenas na obrigação de dar respostas a uma estrutura hierárquica, mas que sejam parte indispensável das mudanças, também por eles, desejadas. A participação da sociedade na defesa de um projeto educacional para todos os brasileiros será cada vez mais exigida, diante de um contexto marcado por preocupações, incertezas e interesses escusos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) faz referência a um “padrão mínimo de qualidade”, no entanto, não traz elementos que fomentem discussões sobre o significado desse termo. São mencionados “levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas” (BRASIL, 1996, p. 27) e “variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 2). Não há qualquer menção a pluralidade de conhecimentos ou a diversidade cultural. Nos anos 90, a educação básica estava muito mais voltada para fornecer os meios para a inserção e progressão no mercado de trabalho ou em estudos posteriores, do que para a formação comum indispensável para o pleno exercício da cidadania, em suas diferentes esferas.

O sentido humano e as relações econômicas confundem-se, justificando, assim, pela inarredável lógica mercantil, a injustiça e a exclusão social como inerentes à própria condição humana da desigualdade social. Trata-se de uma conversão do olhar sobre si mesmo como ato social, político e ético por excelência, para o olhar externo, que instrumentaliza e insere o indivíduo na mecânica do sistema e lhe impõe as coordenadas de vida boa e sucesso individual (CRISE DO PROJETO DEMOCRÁTICO DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 534).

A ruptura de limites entre a educação básica pública e o setor privado, sobretudo, mercadológico, tem sido amplamente criticada pela pesquisa educacional por privilegiar a instrumentalização do sujeito, a competitividade e o individualismo, em detrimento do reconhecimento mútuo e da inclusão social e cultural.

De acordo com Santos (2011, p. 8) o projeto aprovado em 1996 fora delineado pelo Senador Darcy Ribeiro e não correspondia aos anseios da década anterior, discutidos entre educadores, o que fez com que “várias bandeiras que foram levantadas durante o movimento acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia original”. Tais distorções acabaram abrindo margem para que as políticas públicas educacionais ganhassem uma conotação das demandas do trabalho numa perspectiva neoliberal, a exemplo da noção de descentralização, que tem sido confundida com a desobrigação do Estado (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002). Esta crítica tem feito ainda mais sentido, em diferentes momentos históricos, como um alerta para os perigos de o Estado se ausentar na prestação de serviços públicos de qualidade em áreas básicas, como a educação.

Descentralização do poder significa, em primeira instância, transferir o poder na tomada de decisões, ampliar a participação dos sujeitos, atribuir autonomia às instituições e aos profissionais responsáveis, considerando o espaço público, democrático e solidário (NOVAES; FIALHO, 2010). O que não significa omissão do Estado na oferta de serviços e desresponsabilização com a garantia de direitos básicos fundamentais. Utiliza-se uma noção de descentralização distorcida, facilmente confundida com privatização, que “se caracteriza pela progressiva transferência de controle governamental da educação, convertendo as escolas públicas em escolas privadas” (PÉREZ, 1994; HANSON, 1997 apud NOVAES; FIALHO, 2010, p. 591). Conforme a LDBEN/96 a descentralização da educação pode ser pensada a partir da responsabilização de outras instituições nos processos formativos que não apenas as escolas, mas também “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. web). Outro aspecto que merece destaque foi a estrutura que a educação básica passou a ter a partir dessa LDBEN, por outro lado, o grande equívoco foi a ênfase ao ensino fundamental acima dos outros níveis de ensino (SILVA, 2010).

As DCNEM (BRASIL, 2013) trazem reflexões sobre a necessidade de reconhecimento da identidade das escolas, das especificidades e das diferenças socioculturais. De maneira geral, avançam bastante em termos éticos, estéticos e de responsabilidade social, trazendo princípios educacionais que exigem de todos os sujeitos do processo educativo comprometimento com o que definem e assumem como expressão e busca da educação básica almejada. Colocar as intencionalidades das políticas em ação envolve, impreterivelmente, investimento em formação de professores, sob pena de sofrerem um esvaziamento de sentido e, com isso, perderem sua potencialidade de induzir melhorias na educação (SILVA; COLONTONIO, 2014).

A criação das DCNEM teve como justificativas o reconhecimento das necessidades que os jovens têm sinalizado com relação à diversidade da juventude e à necessidade de atribuição de novos sentidos aos conhecimentos escolares e à própria escola (SILVA; COLONTONIO, 2014). As principais propostas apresentadas e discutidas no documento que foram identificadas com potencial inovador para ressignificar a educação básica foram: gestão democrática; concepção e reorganização coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo; projeto nacional de educação; investimento na valorização e formação inicial e continuada de professores; qualidade social da aprendizagem e da escola; e avaliação institucional. A gestão democrática é entendida como

instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular. Pela gestão democrática, educa-se para a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas, também, propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola (BRASIL, 2013, p. 56-57).

Tal concepção leva em conta a gestão educacional como prática político-pedagógica que tem como êgides a transparência, a dignidade, o diálogo, o cuidado nas relações e a responsabilidade, não voltada para a cobrança autoritária, mas para a construção de um trabalho que busca a qualidade das aprendizagens e o bem-estar dos sujeitos envolvidos. Entende-se que a gestão democrática vem como uma iniciativa potente para avançar no projeto de educação básica a partir da corresponsabilização e do reconhecimento da importância de cada sujeito da comunidade escolar. O trabalho colaborativo passa a ganhar centralidade na condução do trabalho docente e da gestão e das políticas educacionais.

Cabral Neto e Castro (2011) entendem que a gestão democrática tem como eixos fundantes a efetivação da educação como direito social, a universalização do acesso com permanência e a qualidade socialmente referenciada. Os autores chamam a atenção para a prática que busca mecanismos institucionais que promovam “a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa, o que requer um engajamento coletivo na formulação das diretrizes escolares, no planejamento das ações, assim como na sua execução e avaliação” (p. 754). A escola que se quer é pensada, estudada, planejada, concebida e assumida coletivamente pela comunidade educacional para tornar essas intenções públicas a partir do projeto político pedagógico (PPP) de cada instituição escolar.

O PPP, assumido como instância de construção coletiva, respeita os sujeitos das aprendizagens e reconhece “o currículo como coração que faz pulsar o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade” (BRASIL, 2013, p. 48). Dessa forma, o bom PPP é aquele que traz a concepção e as possibilidades assumidas de reorganização curricular; viabiliza a escola democrática e autônoma para todos; pressupõe autonomia administrativa e pedagógica da escola; define o significado de qualidade das aprendizagens como direito social dos sujeitos e da escola; respeita as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural; define e justifica as opções

metodológicas; enfim, contempla uma proposta consistente da organização do trabalho (BRASIL, 2013). O PPP configura a singularidade da instituição educativa e consiste em um

meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2002, p. 275).

O PPP, com tais características, e a gestão democrática são exemplos de propostas que passam a fazer parte e a dar sustentação ao projeto nacional de educação, que responsabiliza o poder público, a família, a sociedade e a escola pela oportunidade a todos os estudantes de acesso à educação básica de qualidade (BRASIL, 2013). Para tanto, as construções teóricas precisam cada vez mais articular a história da educação e o conhecimento no campo da pesquisa educacional com as aprendizagens advindas do contexto escolar, das práticas pedagógicas e da sua problematização e teorização. É importante que os professores sintam que suas ideias estão representadas nos documentos que orientam a educação, porque elas só deixam de ser apenas ideias se forem incorporadas à sua formação.

O projeto nacional, que vinha sendo proposto, envolveria todos os profissionais da educação e seria tomado como política de Estado, a fim de que tenha força, para promover as mudanças necessárias, e continuidade, para que siga no sentido escolhido democraticamente, não se limitando ou ficando à mercê de pontuais políticas de governo. Nesse sentido, os cidadãos ganham espaço para dizer o que almejam e para reivindicar as condições necessárias para colocar o projeto nacional, juntamente com as peculiaridades e expectativas locais, em ação. Dourado (2015) explica que as DCNEM de 2013 buscam maior organicidade entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, o que implica repensar e avançar em marcos referenciais para a formação inicial e continuada de professores e valorizar os profissionais da educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014 e tem a vigência de 10 anos, portanto, irá reger a educação brasileira até 2024. Em tempos de efetivar as metas do PNE, com um planejamento importante para esta década e para o futuro da educação básica, evidencia-se paradoxos entre as políticas educacionais de Estado e de governo. Antes de sua publicação, Cury (2011) via o contexto de criação do PNE como interessante pelo seu processo de construção ter sido participativo e dinâmico entre sociedade civil e Estado, além de possuir uma base constitucional mais direta, pela criação do Sistema Nacional de Educação e pela referência a um financiamento mais consoante com o crescimento da área e da urgência pela qualidade da educação. Por outro lado, o autor já alertava para que fossem repensados pontos estratégicos, a partir de experiências anteriores, como: o papel supletivo da União; a omissão dos entes federativos; os desacertos no financiamento; e o cuidado para que mais do que um otimismo exagerado, tenha-se uma base realista e coerente com o exercício de um direito da cidadania e dever do Estado.

Lima (2015) chama a atenção para a conjuntura política que se configurou no Brasil, de maneira que o PNE foi publicado num período conturbado de embate entre projetos antagônicos de educação: “de um lado, os setores privatistas defendendo a ‘liberdade de ensino’ e, por outro, educadores, movimentos sociais, sindicais e estudantis em defesa da educação pública e gratuita” (LIMA, 2015, p. 32). Outras questões passam a causar maior insegurança no que diz respeito aos rumos do projeto de Nação e de Escola, como é o caso da proposta denominada “escola sem partido” ou da tendência conservadora e religiosa no campo da política e, até mesmo, da educação. Além desses enfrentamentos necessários durante a implementação do PNE, os principais desafios apontados no documento são: a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais de educação (BRASIL, 2014).

A educação básica almejada, segundo o PNE, é aquela que proporciona a formação para o trabalho, mas também a promoção humanística, científica e tecnológica, ela envolve: infraestrutura física das escolas; recursos pedagógicos; fortalecimento do sistema nacional de avaliação para a orientação das políticas públicas; processo contínuo de autoavaliação das escolas; expansão das redes públicas de educação infantil; formação e valorização dos profissionais da educação; aprimoramento da gestão democrática e ampliação dos recursos da educação (BRASIL, 2014). O PNE sugere o acompanhamento da implantação das propostas por meio de avaliações e da produção de indicadores de qualidade, que considerem além do previsto no IDEB (fluxo e desempenho escolar na aprendizagem), o perfil do alunado, a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos e a situação de acessibilidade (BRASIL, 2014). Já no que diz respeito à formação de professores, o Plano defende a necessidade de “estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação” (BRASIL, 2014, p. 66).

Além do cuidado à saúde dos profissionais da educação, a formação inicial e continuada de professores e a valorização da profissão estão entre as propostas mais citadas. O PNE sugere “mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática” (BRASIL, 2014, p. 74). Os professores das escolas têm enfrentado a degradação das condições de trabalho, a qualidade da educação passa pela qualidade ofertada para a realização do trabalho docente. Hypolito (2015, p. 521), reafirma a necessidade de “políticas de valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso”. O autor faz uma análise e discussão da temática trabalho docente na educação básica a partir do PNE e explica que a valorização profissional e a formação docente são os temas de pelo menos quatro das vinte Metas que compõem plano, mas perpassam outras Metas, direta ou indiretamente.

Considerada uma conquista para o avanço na qualidade da educação, a Meta 20 do PNE prevê “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014, p. 35). Conforme Cury (2011), para as estratégias serem levadas adiante, não apenas é preciso aumentar os recursos da União para a educação básica, mas também é preciso que ocorra com muita transparência a transferência aos entes federados. O autor ainda pontua sobre a dificuldade acerca da função redistributiva da União ser subordinada à função supletiva, de modo que dificilmente os municípios conseguem arcar com a educação infantil. O mesmo se aplica aos estados, na articulação entre ensino médio e educação profissional (CURY, 2011).

Dourado (2015) entende que as 20 metas e as várias estratégias do PNE englobam as etapas e modalidades da educação básica e da educação superior inaugurando uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras ao rediscutir qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Entende-se que o PNE é um documento interessante, pois organiza o que vem sendo discutido no campo da pesquisa educacional e em outros segmentos da sociedade, preocupados com a educação, de forma mais objetiva, corresponsabilizando governantes, instituições, profissionais da educação, sociedade civil no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Pensar a educação básica brasileira, a partir de suas elaborações históricas, remete a organização do trabalho dos diferentes agentes sociais envolvidos voltada para a promoção de ideias e conhecimentos sobre ciência, tecnologia, cultura, religião, política e sobre diferentes formas de ser e de viver. Busca-se contribuir com uma formação humana que permita conhecer as diferenças e respeitá-las, também com elementos que permitem fazer suas escolhas de forma mais consciente, não determinada pelo capital. As políticas educacionais são resultado, mesmo que tecido a partir de conceitos democráticos e republicanos embrionários, de debates entre segmentos da sociedade para reivindicar a universalização da educação básica pública, laica, gratuita e com qualidade social.

Ao considerar tais intencionalidades, elaboradas à muitas mãos ao longo da pequena trajetória democrática brasileira, que condições materiais e imateriais de implementação o país vivencia nos dias de hoje? O que motiva e quem são os responsáveis pelo sentido das políticas públicas educacionais, pelas rupturas e continuidades que elas representam com o projeto nacional brasileiro?

A implementação de políticas públicas envolve diferentes esferas da sociedade e Poder Público, não depende, exclusivamente, dos caminhos do aparelho estatal. Os rumos da educação básica brasileira passam, necessariamente, por pessoas como essas, que leem e escrevem artigos em eventos, revistas e livros sobre educação, que vão às escolas e às ruas trabalhar por ela, portanto, há espaços a serem ocupados e outros a serem conquistados. A escola é um espaço único e privilegiado por abrir as portas para a diversidade, ao contrapor uma perspectiva monocultural e hegemônica, a partir da ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2007). Isso significa que ela, através de quem a faz, pode corroborar mais expressivamente com a manutenção do *status quo* social e cultural ou com a sua transformação.

CONCLUSÕES

O projeto nacional sinaliza a educação básica como direito social, que possui como horizonte o desenvolvimento pleno, a inclusão cultural e social, alicerçadas na emancipação e na liberdade do ser humano, o que vai muito além da expectativa de progresso no trabalho ou nos estudos superiores, não se restringe à adequação à lógica de mercado, nem se confunde com políticas de governo. Educação básica de qualidade pressupõe que os princípios democráticos fundamentem a política e a gestão educacional, para que a tomada de decisões considere que a educação possuiu uma história, construída com o trabalho e a luta de muitas pessoas, e seja legitimada pelos agentes sociais que materializam as intencionalidades das políticas públicas diariamente, nas diferentes escolas e demais instituições de ensino desse país.

Na contramão do projeto educacional brasileiro, as políticas educacionais, marcadas por mudanças na legislação e por reformas (ou contrarreformas), caminha em direções outras, que não as construídas pelo debate público plural com vistas à melhoria da qualidade da educação e da consolidação de um projeto que se sobrepõe a gestões e mandatos, um planejamento legitimado pela sociedade e insubordinado a mudanças de condução político-partidária. A participação intensa de trabalhadores da educação e da comunidade envolvida com a área, resultaram em um documento importante em 2014, o PNE, com metas e estratégias articuladas para consolidar esse projeto de educação brasileira que vem amadurecendo, democraticamente, desde a Constituição de 1988. A implementação de tais objetivos foi inviabilizada pela Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que congelou os investimentos em educação por 20 anos, ignorando a previsão de destinação recursos para a educação pública. A desconsideração dos objetivos públicos da educação, das conquistas históricas dos professores e estudantes brasileiros, privilegiando sentidos elaborados por grupos não representativos da sociedade civil e alheios a instâncias participativas, denota um encaminhamento arbitrário das políticas públicas, alinhado a interesses outros, incoerentes com o que se espera da gestão pública.

Os retrocessos em relação ao projeto nacional de educação básica brasileira ficam nas linhas e entrelinhas evidenciadas pela transferência de recursos públicos da educação para a iniciativa privada; pela manutenção e o aprofundamento de privilégios e desigualdades educacionais; nos ataques à laicidade, à gratuidade, ao pluralismo de concepções pedagógicas e à gestão democrática da educação; nas incertezas em relação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e às agências de pesquisa; no desprezo a própria legislação nacional, desde a Constituição até o PNE; da exclusão dos movimentos sociais, estudantes, trabalhadores da educação dos espaços de deliberação sobre as políticas públicas, e da sua substituição pelas elites políticas e econômicas conservadoras desse país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. P. 1-31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2011.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- Educ. Soc. Crise do Projeto Democrático de Educação. Editorial. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 140, p. 531-535, jul.-set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300531&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 792-813, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.
- DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/16787110-ccedes-35-97-00517.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.
- LIMA, Kátia. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Universidade e Sociedade, Brasília, v. 55, p. 32-43, 2015.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. São Paulo: EPU. p.11-24, 1986.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
- NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. *RBP AE*, v.26, n.3, set./dez. 2010, p. 585-602. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19800/11538>>. Acesso em: 2 jul. 2016.
- SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: *XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/II Congresso-Iberoamericano de Política e Administração da Educação*, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo-SP: ANPAE, 2011. v. 11.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed.
- SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58 jul.-set. 2014, p. 611-628. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/05.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P (Org.), *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A PERSPECTIVA CIDADÃ: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À ATUAL CONJUNTURA

*Adriana Maria Andreis¹
Carina Copatti²*

INTRODUÇÃO

A perspectiva cidadã aparece destacadamente no cenário brasileiro com a promulgação da constituição federal em 1988. Em diálogo com esse universo, os documentos das políticas públicas educacionais, vêm contemplando esse pressuposto. Considerando essa deliberação, o objetivo deste texto é analisar elementos da cidadania nos documentos das políticas públicas educacionais. A questão central procura responder como tem se delineado a perspectiva cidadã nos documentos de políticas públicas e, na atual conjuntura que se apresenta, que situações têm sido evidenciadas.

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, a partir do estudo de documentos da política educacional como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes, em contato com referenciais teóricos da área da Educação e Geografia, compreendem a organização desta apresentação, complexificada pelo diálogo entre a Constituição Federal de 1988 e aos documentos das políticas educacionais.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E OS DELINEAMENTOS ATUAIS

No Brasil, o contexto de redemocratização a partir de 1985, após a Ditadura Militar imposta no país desde 1964, trouxe a possibilidade de se delinear políticas públicas educacionais numa perspectiva cidadã, lançando um olhar, pela primeira vez na história do país³, sobre os distintos contextos sociais, étnicos e culturais. Esse processo teve início com a construção da Constituição Federal de 1988, nossa carta magna, que contemplou aspectos concernentes à construção de uma sociedade democrática.

1 Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Campus Chapecó). E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br

2 Bolsista PNPd Capes, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: c.copatti@hotmail.com

3 Não se pode desconsiderar a experiência democrática vivenciada entre 1945 e 1964 em que, pela Constituição de 1946, manteve conquistas sociais garantidas anteriormente, como os direitos políticos. Essa constituição já afirmava no artigo 166 que a educação é direito de todos e dever do Estado, no entanto, quase metade da população do país, à época, era analfabeta e o sistema de ensino ainda precário em sua estrutura e organização.

No preâmbulo do referido documento é aferida a ideia de:

[...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, CF 1988, PREÂMBULO).

Nesse preâmbulo, a democracia, a liberdade e o pluralismo, são destacados enquanto aspectos de um conjunto implicado ao Estado Democrático. Todavia, permite denotar incoerência, pois refere à proteção do ente divino, desrespeitando, desde o preâmbulo, a laicidade do Estado e dos cidadãos ateus.

Foi com base neste documento que as políticas públicas de educação começaram a ser pensadas no contexto democrático instaurado no país. Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, compondo as deliberações a respeito da educação, tomada como bem público, de direito de todos e como dever do Estado.

A educação básica em seu caráter público teria, então, a partir deste momento, como incumbência, uma série de aspectos, os quais foram inseridos neste documento, mais especificamente ao fazer referência aos Princípios e Fins da Educação Nacional, no qual constam as seguintes definições:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Notamos, que a igualdade, liberdade, pluralismo, coexistência, solidariedade, valorização e democracia são textualizados como princípios constitutivos dos percursos à cidadania. Assim como a CF, a LDB reverberou em uma série de outras leis que, posteriormente, foram planejadas no sentido de manter e ampliar o caráter democrático e cidadão que passou a compor, mesmo que tardiamente, os desdobramentos das políticas educacionais do país.

Foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 referentes aos aspectos da tradição pedagógica brasileira, da constituição da escola e da sua dimensão cidadã, orientações didáticas quanto à autonomia, diversidade, interação e cooperação, disponibilidade para a aprendizagem, organização do tempo e do espaço e seleção de materiais, além de possibilidades de avaliação. E as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2013, destinadas a levar ao conhecimento a legislação educacional brasileira referente às distintas etapas da educação básica: Diretrizes Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, para o Ensino Médio, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para a Educação Básica nas escolas do campo e para o atendimento educacional especializado na modalidade Educação Especial, além de orientar sobre a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação

de liberdade nos estabelecimentos penais, para Educação de Jovens e Adultos – EJA, para a Educação Escolar Indígena, educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, para a Educação Escolar Quilombola, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Os PCNs (1998) constituem um referencial de qualidade para a educação em todo o País e tem como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. [...] O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1998, p. 13).

O documento proposto, enquanto parâmetro às ações educacionais, refere-se ao respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas em uma sociedade múltipla, estratificada e complexa. O cidadão e a cidadania são expressos como processo e meta para o acesso aos bens públicos e conhecimentos relevantes. Essas textualizações se enlaçam ao conjunto dos documentos da CF e da LDB, com um empenho específico em referir, também, o caráter aberto à construção pelas escolas e professores.

De par com o conjunto documental, as orientações são trazidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (BRASIL, 2013). Estas, consideram seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Considerando o conceito de cidadania, as DCNs (2013, p. 18) enfatizam que esta:

Reveste-se de uma característica – para usar os termos de Hannah Arendt – essencialmente “social”. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.

Notamos que a citação de Hannah Arendt é utilizada como sustentação da cidadania como social, mas que pressupõe a política efetivada por meio da participação efetiva nas decisões acerca das escolhas. Como viemos apontando, nos PCN's (1998, p. 27), a compreensão é de que o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. Nesse sentido, o domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e

temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, os domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático dentre outras exigências que se impõem no mundo contemporâneo.

O complexo documental que foi referido até aqui, apesar das incoerências apontadas, denota um empenho em referir e qualificar a cidadania. Paralelamente a todo esse conjunto normatizador, desde 1985, é configurada formalmente a política nacional do livro didático, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esta é a complexificação da produção de livros didáticos destinados às escolas públicas do Brasil que vinha sendo delineado desde o século XIX, mas que desde a década de 1930 é que foram tomadas as primeiras medidas de construção de propostas didáticas para o atendimento dos estudantes do país. Ainda em 1929 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) para legislar sobre políticas públicas do livro didático e em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) visando estabelecer critérios de controle sobre a produção e circulação dos livros no país.

O PNLD, em sua implementação em 1985, passou a ser controlado pela Fundação de Assistência ao Estudante, que realizaria a compra e distribuição de livros didáticos com recursos federais. No entanto, a produção de materiais ficaria a cargo da iniciativa privada. Outras decisões se referiram à reutilização dos livros por outras turmas subsequentes, ou seja, a distribuição de livros não consumíveis, sendo sua escolha realizada pelos professores das escolas em que estes seriam utilizados. Ocorreu, também, a especificação do processo técnico de controle da qualidade dos livros didáticos, a avaliação destes materiais e a organização de bancos de livros didáticos a serem distribuídos conforme necessidade das instituições escolares públicas.

Considerando os desdobramentos da política nacional do livro didático é importante problematizar as dinâmicas dessas políticas por constituírem-se como direcionamento, muitas vezes, aos conteúdos no contexto escolar e norteadoras de mudanças e (re)adequações de propostas didático-pedagógicas na medida em que, em muitas realidades, estes materiais são utilizados como principal fonte de pesquisa ou como elemento principal da aula.

Bittencourt (2004), salienta que o livro didático pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, constitui-se como produto cultural, como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista, como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares, e como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Em 1994 articularam-se os critérios para avaliação do livro didático pelo MEC/FAE/UNESCO, ampliando-se, assim, os critérios para avaliação e qualificação dos livros didáticos. Em 1996 teve início o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, que resultou em um processo maior de qualificação destes recursos, haja vista que possibilitou de grupos de professores da educação superior e, posteriormente, também da educação básica, passassem a compor as equipes de avaliação das coleções de livros didáticos.

Além da avaliação das coleções de livros didáticos foi oferecido às escolas e seus professores, a partir de 1997, o Guia de Livros Didáticos contendo o resultado da avaliação da destes materiais destinados ao ensino fundamental. E a partir do ano 2000 e nos anos seguintes novos avanços ocorreram com a expansão do PNLD com a distribuição de dicionários, livros em braile, materiais em libras, Atlas Geográfico e com o atendimento ao Ensino Médio através do PNLEM e, também, a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que contemplou a distribuição de livros didáticos para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além da produção e distribuição destes recursos a todos os níveis da educação básica brasileira (anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos), essa política deu maior visibilidade às diversidades e aos distintos contextos em que vivem os brasileiros que estão inseridos nas escolas públicas. O processo, embora com muitos aspectos a serem melhorados, tendo em vista a qualidade das obras e a sua produção, trouxe aspectos democráticos e cidadãos ao debate e constituem, sem sombra de dúvidas, um material que contribui à formação para a cidadania.

Permanece, portanto, como um desafio ainda presente na proposição de livros didáticos, a relação entre quantidade destes materiais (pela disponibilização a todas as escolas e redes) e a qualidade destas produções. E essa qualidade vai muito além de textos e atividades bem elaboradas; reverbera, principalmente, no modo como são construídos para trazer à vivência de todos os estudantes a cidadania como uma prática social.

Esse movimento, diante de um processo de expansão da mercantilização destes recursos, com a ampliação do domínio do capital privado sobre a produção destes materiais, precisa ser considerado. Segundo Höfling (2003, p. 163), os grupos editoriais, na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático, podem comprometer a natureza e a própria conceituação de uma política social com contornos mais democratizantes. Isso porque é documento e sua concretude se realiza no contexto escolar, como currículo escolar.

Além do livro didático, a definição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Constituição Federal de 1988 e debatida nos últimos anos até sua atual implementação no final de 2017, trouxe, inicialmente, uma marca bastante forte no sentido da perspectiva cidadã, cuja marca, na versão final da BNCC, tornou-se mais branda, embora não desarticulada da proposta, que tem como centralidade o desenvolvimento da aprendizagem a partir de habilidades e competências.

Esse documento (BNCC, 2017), considera competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A cidadania, é inserida nas dez competências gerais propostas pela Base Nacional para a educação básica. A habilidade propõe valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

O exercício da cidadania, embora mencionado tanto nos aspectos gerais deste documento quanto nos componentes curriculares específicos, não avança no debate sobre que cidadania se propõe e sob que perspectiva pode ser pensada. A dimensão da cidadania considerado na BNCC se refere à Constituição Federal de 1988, na qual menciona o artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, determinando que a educação, como um direito de todos, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, a BNCC tem como foco o desenvolvimento das competências por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e do que devem “saber fazer” (mobilização para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Esse processo, segundo o documento, oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais.

Diante disso, o foco principalmente está na construção de um aparato de elementos, explicitados em vários momentos, e a cidadania mencionada brevemente, sendo um elemento pouco aprofundado. Isso se observa, ainda, na sua inserção pouco aprofundada nos componentes curriculares, os quais, apesar de mencionarem essa perspectiva, não inserem diretamente aportes para que isso se efetive. Assim, a cidadania, compreendida como exercício de participação social sob uma dimensão igualitária, constitui-se como uma necessidade de

ser pensada e debatida, visto que conforme Milton Santos (2007) é hoje, ainda, incompleta. Assim, mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fortalecer as políticas públicas educacionais pensando a formação dos cidadãos tende a contribuir para a construção de uma sociedade que valoriza a cidadania. Em diálogo com esses debates, é possível apontar que a cidadania, entendida como respeito ao outro como outro-eu, onde a democracia e o reconhecimento das diversidades estejam contemplados, ainda é um desafio que precisa ser construído por meio da clareza no entendimento desse princípio, bem como da sua objetivação nos documentos das políticas educacionais.

Neste texto, procuramos analisar os elementos da cidadania nos documentos das políticas públicas educacionais e respondemos à pergunta por nós posta, afirmando que restrita e lentamente estamos caminhando na perspectiva cidadã no Brasil.

A política educacional, analisada em diálogo com os documentos que legitimam o programa do livro didático no Brasil, pode-se dizer que está bastante concentrado em abranger o conjunto nacional, mas que, nesse complexo, estritamente tem contribuído para a construção e o respeito aos princípios. Então, há ainda muito a avançar neste debate uma vez que as referências à cidadania permitem denotar incoerências, expressas pela sua referência de forma justaposta e por resvalar na relação com o mercado.

Isso permite apontar que mesmo existindo um contexto de expansão da perspectiva cidadã principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, tem ocorrido um movimento atual, a partir da BNCC, que restringe essa possibilidade a poucos espaços de debate e, nesse sentido, tendo foco em habilidades e competências e nos movimentos pragmáticos, acaba por diminuir a perspectiva de formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da educação. Brasília, 2017.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 21, nº70, p. 159-170, abr, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE INTERCULTURALIDADE, ESCOLA E EDUCAÇÃO

Gilberto Oliari¹

INTRODUÇÃO

As tecnologias, fortemente desenvolvidas e disseminadas, disponibilizam inúmeros mecanismos coloridos, velozes e figurativos que despertam a visão e a inteligência para a resolução de problemas. Muitos desses mecanismos relacionam-se a fatos corriqueiros do dia a dia, tais como construir impérios, cuidar de plantações, resolver crimes que despertam atenção justamente por aproximar-se da realidade e tornar os espectadores protagonistas do processo. Esses jogos são capazes de produzir relações entre a cotidianidade do jogador e uma realidade virtual, que em grande medida é a ideologização da vida real.

Essa virtualização de realidades e o envolvimento subjetivo dos sujeitos nesse processo tem apresentado problematizações ao campo educacional. Nesse sentido, podemos afirmar que, se nos diferentes componentes curriculares continuarmos trabalhando apenas textos e produções teóricas e pensadores sem relação com a vida dos estudantes, a tendência é que alguns deles (tais como, filosofia, sociologia, história, geografia) acabem por desaparecer dos currículos. E isso temos o compromisso de não deixar acontecer. O fato é que existe a necessidade de nos reconhecermos como sujeitos históricos da docência em um tempo de profundas mudanças de concepções educacionais, pedagógicas e metodológicas, onde modelos reproduzidos sem contextualização não envolvem e não desafiam mais as juventudes do Ensino Médio.

Para isso, deve-se levar em consideração que a educação acontece no mundo, com seres do mundo, isso equivale dizer que todo o processo envolve pessoas que possuem alguma realidade e que essa cultura concebe aos sujeitos diferentes formas de entender, explicar e viver o/no mundo. Paulo Freire nos indica que “assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE 2007, p. 17). Sendo assim as reflexões que construímos em sala de aula não podem passar despercebidas à realidade cotidiana dos estudantes.

Visto que a sala de aula se constrói na dinâmica de relações culturais, sociais e políticas que se estabelecem, se faz necessário em grande medida, promover neste espaço momentos de trocas comunicativas de saberes, valores, atitudes e comportamentos com vistas a ampliar/construir uma cultura comum. Essa cultura, acontece quando se geram espaços propícios de abertura sociocultural e individual, afirmando as oportunidades de igualdade sem discriminação, vislumbrando as inúmeras possibilidades de novas conceituações dos conhecimentos e dos fatos cotidianos (SERVINDI, 2005, p. 83-87).

¹ Graduação em Filosofia e em Ciências da Religião - UNOCHAPECÓ; Mestrado em Educação - PPGE/UNOCHAPECÓ. Doutorando em Educação - PPGE/UFSM. Bolsista Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação. gilba@unochapeco.edu.br

Ao ampliar os horizontes teóricos e metodológicos, trazendo para o debate a diversidade cultural e o contexto social dos alunos; chama-se atenção destes para aquilo que a aula está se propondo a fazer. Desse modo, se potencializam modos de repensar as próprias atividades escolares ao passo que estas podem caminhar para o campo da abertura cultural e social.

A interculturalidade em sua amplitude teórica, voltada ao campo educacional, possibilita o repensar das práticas pedagógicas adotadas pelos professores. A abordagem intercultural pretende desenvolver-se, diante de um processo de sensibilização e conscientização, de uma nova percepção das possibilidades de desenvolvimento intelectual dos estudantes, bem como a potencialidade da construção/transformação de novos conhecimentos ao envolver suas culturas no campo escolar (GONZALES, 2012, p.176).

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a valorização dos saberes dos sujeitos do processo educacional buscando possíveis aproximações e problematizações a luz da interculturalidade. Partimos do questionamento: como produzir sentidos comuns aos conhecimentos potencializando os saberes culturais e cotidianos dos sujeitos escolares. E encerramos com uma abordagem de ensino filosófica para problematizar modos de valorizar as diversidades na escola.

AS IDENTIDADES E O ENSINO

Desde o avanço desenfreado das tecnologias de informação e comunicação temos acompanhado uma mudança significativa dos paradigmas que reinavam em sala de aula. Isso se revela na forma como vemos/percebemos o estudante, como este percebe o professor, a escola, como ambos se relacionam com os conhecimentos etc. Podemos afirmar que há “[...] emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades” (GREEN; BIGUM, 1995, p. 209), nessa perspectiva a reflexão sobre as formas de trabalho e de relacionamento se transformam em objetos de estudo para entender possíveis nuances necessárias, porém ainda encobertas.

Hannah Arendt nos possibilita pensar e entender como se dá o processo de inserção do ser humano no mundo, “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular de nosso aparecimento físico original” (ARENDR, 2008, p. 189). Segundo a pensadora, essa revelação se dá justamente na manifestação que acontece em coletivo (inter-pares humanos), e é o que distingue os homens das máquinas pois a chave para a compreensão entre uns e outros se dá através da comunicação, onde se revelam os pensamentos e a intencionalidade dos atos realizados.

Para compreendermos essa revelação, é importante refletirmos sobre as possibilidades de comunicação utilizadas pelo ser humano. Nesse sentido, Muñoz nos ajuda afirmando que: “o ser humano *se comunica* não só por meio da *palavra e do modo de agir*, mas, essencialmente, a partir do que, *sente, pensa, de como reage ao que ocorre, do que cria* (de criar) e também a partir de sua *bagagem cultural*” (MUÑOZ, 2004, p. 53, grifos do autor). Ou seja, o ser humano comunica-se através de muitos referenciais que podem ser subjetivos (sentimentos) quanto coletivos (cultura), e entender suas ações, perpassa também pelo entendimento de seus referenciais.

Esse mundo tecnologizado, globalizado e globalizante, que tem despertado novos tipos de sujeitos - que exigem a valorização de suas identidades, nos desafia a pensar sua inserção no mundo que conhecemos. A inserção destes, conforme Arendt (2008) nos alerta, acontece através de palavras e atos; no entanto, para que ela aconteça de fato, devem-se deixar espaços abertos para tal. Mais do que isso, deve-se romper a rigidez de metodologias e conhecimentos para que os sujeitos possam comunicar aquilo que sabem, aquilo que carregam em suas bagagens culturais.

E se pensarmos conjuntamente com Arendt (2008) perceberemos que homogeneizar os humanos em classes e séries e esperar deles que cumpram o mesmo objetivo, não é possível pois “o fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar infinitamente o improvável. [...] a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDRT, 2008, p. 191). Dessa forma torna-se quase impossível prever os resultados de uma ação seja ela política, ética ou educacional, pois cada ser humano reagirá, também de acordo com seus referenciais.

Na escola e nos grupos sociais de convivência, sem dúvida os jovens criam espécies de rituais para se “reconhecerem” pertencentes ao grupo. “Os próprios adolescentes e jovens constroem modos de ser adolescentes e jovens. Modos de sociabilidade e de convívio, modos de cultura e aprendizagem. [...] são protagonistas de sua sociabilidade” (ARROYO, 2005, p. 27), essa forma de se construir extrapola modelos de outrora e cria artefatos completamente novos à serem conhecidos e interpretados pelas gerações já existentes.

Por isso é preciso reconhecer que cada pessoa (educando) possui traços de uma cultura, seja daquela a que faz parte, ou de outras que tem conhecimento (a globalização gera assunção de traços culturais de outros povos nas pessoas). Sendo assim, a pessoa carrega consigo formas de perceber, significar, reagir e conhecer o mundo que o cerca. Por isso acreditamos que a educação pode contribuir para a construção de novas formas de ver o mundo e a realidade que cerca as pessoas, possibilitando interpretar os fatos e gerar sentido e significado à suas vidas.

Não podemos negar que a educação, até que se prove ao contrário, é uma atividade exclusivamente humana, pela capacidade que o ser humano tem de atribuir valoração a sua existência, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE 2011, p. 96), essa intervenção pode ser de ordem política, social ou mesmo cognitiva. Partindo desse pressuposto concebemos a educação como uma construção contínua de conhecimentos, que acontece conforme o tempo, com métodos e práticas subjacentes a essa atividade, com vistas a ressignificar as práticas cotidianas e os saberes culturais.

Dizer que a educação é uma forma de intervenção no mundo, é dizer que essa atividade, ou a busca por ela deve possibilitar ao homem/mulher uma leitura crítica de seu mundo, desvelando contradições, rupturas e continuidades na inclusão/exclusão deste na sociedade. Dessa forma através da educação o sujeito terá a capacidade de fazer uma leitura crítica do mundo em que vive e intervir em sua situação, podendo inclusive dessa forma agrupar mais pessoas em busca da construção de um mundo melhor.

O papel do professor e sua metodologia são essenciais quando se fala nessa construção, pois: “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua compreensão” (FREIRE, 2011, p.47). Podemos até compreender que o ato de educar equivale dizer que acontece entre um sujeito que conhece mais e um sujeito que conhece menos, no entanto essa relação não pode ser de dominação ou de autoritarismo, mas sim de construção mútua entre ambos, onde um valoriza o outro em seus contextos sociais e cognitivos.

Diante do desafio de valorizar a cultura e os saberes locais nos processos de ensino-aprendizagem, vale destacar que “estamos vivendo um momento privilegiado no qual se abriram caminhos para podermos dar uma resposta educativa, introduzindo mudanças tanto no que devemos ensinar como na maneira de fazê-lo” (BLANCHARD, MUNZÁS 2008, p. 15). Como dizem as autoras, vivemos num momento de muitas transformações, sejam através da globalização, ou seja, do modo que nos relacionamos com a educação e com os sujeitos que fazem parte do processo. O que não podemos negar é que precisamos rever/repensar nossas posturas diante das metodologias de ensino que utilizamos.

É importante ter presente que todos nós, passamos horas diante de um professor em sala e aula, ou de vários profissionais, cada um com sua metodologia e com sua forma de se relacionar com o conhecimento e

com o ensino. Desse modo, podemos afirmar que “todos nós temos modelos interiorizados, que incorporamos como nosso pela observação, durante muitas horas, de como os outros nos ensinavam” (BLANCHARD; MUNZÁS, 2008, p. 20), esses profissionais foram transmitindo para seus alunos (nós), seus métodos de ensino, que vamos incorporando e assumindo em nossa prática cotidiana.

Por isso é sempre necessário fazer exercícios reflexivos sobre o que propomos e fazemos na escola. Nas palavras de Paulo Freire (2000, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo”, dessa forma analisar e propor processos de ensino-aprendizagem necessita ancorar-se na reflexão das teorias e metodologias utilizadas pelos docentes envolvidos e interligar-se com uma pesquisas teórico-práticas.

A superação de alguns modelos que seguimos passa, pelo crivo da criação e assunção de novos métodos, “e a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no ato de produzi-las e transformá-las na ação e na comunicação” (FREIRE 2005, p. 117). Compreendemos que as novas metodologias de ensino precisam brotar de pesquisas sérias, da busca da reflexão crítica e a superação de modelos antigos e que não se adequam mais a realidade atual.

É necessário acreditar que estamos vivendo tempos em que é possível repensar nossas propostas educativas sem perder aquilo que nos compromete como seres humanos. Esse acreditar vem, intrinsecamente relacionado com a necessidade de refletir sobre o que como estamos desenvolvendo as/nas atividades educativas. A reflexão crítica, pode nos fazer reconhecer as necessidades de mudança, produzindo novas formas de relacionar os sujeitos educacionais e abrir o mundo para que os alunos percebam as inúmeras possíveis relações entre estes e o seu mundo da vida.

UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA PARA PENSAR A VALORIZAÇÃO DOS SABERES COTIDIANOS

Esse breve contexto nos instiga a refletir sobre a necessidade de valorizar a identidade (subjétiua e coletiva) dos sujeitos, que se estende também ao campo educacional/escolar. Pautados nesse princípio existe a necessidade de pensar sobre como se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem na escola (e fora dela também) e quais as necessidades de entender os sujeitos e suas reações ao processo. Nesse sentido Muñoz (2004) instiga-nos a pensar sobre o *desaprender*, pois os conhecimentos e a vida são dinâmicos, assim como Arendt (2008) fala que a cada nascimento algo novo acontece, é necessário que os sujeitos sejam capazes de deixar de lado conceitos “obsoletos” e assumir novas posturas frente a seu grupo de convívio/trabalho.

Esse *desaprender* (MUÑOZ, 2004), pode ser entendido também como *descentralização cultural* conforme Gonzáles (2012, p. 177) “la descentración cultural, como una respuesta al etnocentrismo que nos impregna, debe constituir un trabajo permanente, en tanto que reflexión e práctica cotidiana, sobre nosotros e sobre el mundo exterior”. Nesse sentido devemos refletir sobre a cultura escolar que permeia as construções epistêmicas e práticas dos projetos de escola contemporâneos, equivale pensar sobre as ferramentas utilizadas no processo de “transmissão” do conhecimento.

É por isso que se estabelece a necessidade de pensar sobre o que estamos fazendo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a constatação de Tomazetti (2009, p. 20) afirma que: “a escola atual, como herdeira do enciclopédismo pedagógico, reitera a memorização dos conteúdos e a reprodução acrítica do saber transmitido pelo professor”. Por isso a necessidade de repensar os fazeres pedagógicos cotidianos. Sem dúvida muitas ferramentas, tal como o livro didático, são utilizadas para que essa transmissão e memorização de conhecimentos aconteçam.

Levar em consideração aquilo que é experiência de nossos estudantes pode nos ajudar a refletir sobre a experiência profissional de ser docente, nesse sentido o escrito de Arroyo (2013) “aprender com os educandos a ser educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional humana” (p. 26) é desafiador a refletir sobre como o professor constrói sua identidade. Há necessidade de reconhecer professor e aluno como sujeito concreto, de um processo que é concreto e que ambos se constroem na relação cotidiana de contato, nesse caso principalmente na escola.

Tal atitude, de reconhecimento da cultura, dos conhecimentos e da identidade dos educandos pode contribuir na inserção desses sujeitos em práticas filosóficas de modo mais significativo. Conforme Rodrigo afirma (2007, p. 46):

[...] para introduzir o aluno em uma postura filosófica é preciso partir de sua realidade, de seus modos de vivência e apreensão do real, de sua linguagem e de seus conceitos pré-filosóficos e não-filosóficos, de seu mundo cotidiano, conscientes, contudo, de que a instauração de uma postura filosófica exige ruptura com a cotidianidade. [...] a filosofia poderá despertar interesse e mostrar-se necessária se for apresentada como uma possibilidade de descoberta de novas significações sobre o real, para além do senso comum.

Com esse argumento é possível sustentar a tese de que partir da realidade, não é apenas “achismo” como pretende alguns filósofos. Conhecimentos e saberes culturais podem ser a mola propulsora de aprofundamentos teóricos que auxiliem a busca por respostas a problemas que se desdobram do cotidiano. Sem contar que dessa forma existe a possibilidade de tornar a Filosofia mais atrativa aos jovens do Ensino Médio.

Uma proposta interessante a se levar em consideração é a de ensinar criando espaços de aprendizado. Conforme Gadotti (2003, p. 41), “o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas de sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer ‘fazer aprender’ e de seu projeto de vida de continuar aprendendo”. Nesse sentido, é de se levar consideração como é desenvolvido o processo de ensino em filosofia também. Como é o espaço onde ocorre o exercício de filosofia? Como se estabelecem as diferentes relações cotidianas? Tudo isso refere-se a criação de espaços não apenas físicos, mas de ambiente onde seja possível haver troca de saberes e de conhecimentos.

Toda essa reflexão volta-se para as posições teóricas e metodológicas adotadas pelos professores e vale destacar que “o ensino de filosofia é também um desafio filosófico, na medida em que quem ensina filosofia deve se perguntar como levar o aluno a se sentir desafiado” (CAMPANER, 2012, p. 38). Talvez o grande mote para esse despertar ao campo da filosofia, se dê na perspectiva da construção de autonomia e protagonismo por parte dos sujeitos envolvidos. Isso vai na contramão da perspectiva de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos, para um ensino onde os estudantes sejam capazes de fazer as transformações da informação em conhecimentos.

A essa atitude Rodrigo (2007, p. 43) destaca:

A autonomia intelectual dificilmente será conquistada por meio de uma forma de ensino calcada na mera transmissão de conteúdos. Tal autonomia depende principalmente da aquisição de um método de trabalho, o que não quer dizer que os procedimentos metodológicos possam ou devam ser dissociados dos conteúdos filosóficos.

A autonomia intelectual dos estudantes se conquista quando o professor em seus posicionamentos metodológicos e didáticos de condução das aulas, permite que ele proponha assuntos que ampliem posicionamentos críticos e filosóficos. Ou seja, como dizíamos anteriormente, o professor pode se permitir a aprender juntamente com os estudantes num processo de formação permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos seres históricos e fazemos parte de um mundo, muito maior do que fazemos ideia. No campo do conhecimento, são milhares de anos de construção. Por isso em todas as áreas do conhecimento, é preciso uma íntima relação com a história, a fim de situar-se, não repetir erros, inovar acertos e avançar. Olhar para a história precisa ser um olhar para dentro de si. Além da história precisa haver mudança, ruptura com velhos paradigmas de ensino e arriscar-se propor novas relações com as identidades dos estudantes.

Na ótica da formação integral, algumas rupturas podem se construir através de estratégias significativas para a superação de processos pedagógicos fragmentados, os quais tendem a tornar a educação um acúmulo de etapas e fases, superando uma aprendizagem limitada à memorização. Nessa perspectiva não podemos encarar o processo de ensino aprendizagem como a oferta de um “kit pedagógico” de primeiros socorros (ARROYO, 2005) aos educandos, mas como possibilidade de um desenvolvimento pleno frente as diversidades culturais existentes e a diversidade de saberes filosóficos.

Por isso, Muñoz nos chama atenção para o fato de que “periodicamente é preciso considerar o *desaprender*. O conhecimento, assim como a vida, deve ser dinâmico. Nesse sentido é preciso ir desaprendendo os conceitos obsoletos, que não servem mais” (2004, p. 55). Essa compreensão coloca em xeque as noções de conhecimento ditos “fundamentais” para os estudantes, talvez muitos destes fossem necessários em um determinado tempo, e hoje já sejam obsoletos. Sem sombra de dúvidas o autor deixa claro em seus escritos que devemos sempre nos destituir de conceitos petrificados e procurar olhar com outras lentes cada fato ou acontecimentos, dessa maneira podemos pensar a respeito dos currículos.

Por isso se faz necessário uma constante revisão de nossos referencias teóricos e metodológicos, nos quais assentamos nossos planejamentos de aula. Valorizar a cultura do estudantes, significa aprender com ele novas formas de se relacionar com o conhecimento e com a vida. Não é tarefa fácil, mas necessário para que tenhamos sucesso em nossos intentos cotidianos.

A quicá de algumas palavras finais encontramos nas palavras de Muñoz (2004, p. 17) um desafio: “há anos sonho com utopias entendidas como inédito viáveis. Aquilo que não foi dito, mas que, se a maioria dos seres humanos se puser a organizada e cientificamente, desejar, expressar e pôr em prática, pode ser viável, pode transformar-se em realidade”. A investigação das aproximações do conhecimento filosófico com a cultura e a realidade do estudante pode apresentar um caminho para revelar outras formas nas quais o ensino pode acontecer, e ao mesmo tempo propor, conjuntamente com a interculturalidade, novas formas de abordar os conhecimentos. É um caminho para revelar quais as rupturas precisam ser realizadas para que possamos encontrar um novo modo de caminhar. Se houver esforço coletivo, produção aprofundada sobre o tema e vontade de mudança, estabelecer novos modelos, dinâmicos, sustentáveis e equitativos, de ensinar e aprender será possível.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 10ª ed.
- ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 2ª edição.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013. 5ª edição.
- BLANCHARD, Mercedes; MUZÁS, Maria Dolores. *Propostas metodológicas para professores reflexivos*. São Paulo, Paulinas, 2008.
- CAMPANER, Sônia. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007, 30ª edição.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo, Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1979, 27ª edição.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GONZALES, José Marín. La perspectiva intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina. In: RICHARDSON. Roberto Jarry. *Exclusão social e práticas inclusivas estudos de casos da América Latina e Europa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MUÑOZ, César. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2004.
- RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. Trentin. GOTO, Roberto. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- SERVENDI. *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Breña: SINCO editores, 2005. Disponível em: <<http://www.servindi.org/pdf/manual2.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.
- TOMAZETTI, Elisete M. Ensino e aprendizagem em filosofia: possibilidades a partir de diferentes linguagens? In: TOMAZETTI, Elisete M; GALLINA. Simone F. S. *Territórios da prática filosófica*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

O PROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR DO CAMPO COMO UMA POLÍTICA INCLUSIVA

*Lorena Inês Peterini Marquezan¹
Ane Carine Mauer²*

INTRODUÇÃO

Inicialmente buscamos revisitar a trajetória de uma professora a partir do projeto PIBID interdisciplinar do campo, nas quais emerge parte da tese defendida em 2015 com o título *TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES* do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. O problema e ou inquietação na qual mobilizou-me a busca de respostas foi: é possível articularmos as políticas públicas como o PIBID Interdisciplinar do campo da UFSM, com as duas escolas da Educação Básica? Para isso buscamos uma revisão de literatura nas quais percebi que os estudos sobre a interdisciplinaridade remontam a antiguidade clássica na qual era de interesse especulativo dos filósofos. Porém, para este trabalho nos reportamos à década de 60. A temática interdisciplinaridade foi lançada pelo pesquisador francês Georges Gusdorf, em 1961, a UNESCO (Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura), que criou um projeto de pesquisa interdisciplinar para as Ciências Humanas, reintegrando o conhecimento para ser colocado a serviço do bem comum da humanidade. O referido projeto considerava a interdisciplinaridade uma possível via de ampliação do exercício crítico da cidadania, necessário ao desenvolvimento das sociedades. Alguns estudiosos de universidades europeias e americanas de diferentes áreas do conhecimento compartilharam das ideias propostas, nas quais as reflexões deste grupo voltaram-se para indicar as principais tendências de pesquisa nas Ciências Humanas, no sentido de sistematizar a metodologia e os enfoques das investigações realizadas pelos pesquisadores. As questões daquela época, segundo os estudiosos, eram: a proposição do estudo da arte numa dimensão antropológica, levando hoje a refletirmos sobre a superação da dicotomia ciência e arte; a indicação da necessidade de estudarmos antropológicamente as matemáticas, o que nos permite hoje refletir sobre a dicotomia “cultura e ciência”. Como objetivo, buscamos revisitar a inserção em duas escolas estaduais unindo vários centros da UFSM, com vistas à uma articulação interdisciplinar e transdisciplinar. Buscamos participar do grupo de estudos, assim como, através de entrevista narrativa autobiográfica e analisar a articulação da formação de professores nos cursos de licenciaturas da UFSM impactando na Escola Básica.

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

Percebemos que o movimento sobre Interdisciplinaridade surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que os movimentos estudantis reivindicavam um novo

¹ Depto. Fundamentos da Educação. PPPG - CE, UFSM. lorenamarquezan@yahoo.com

² Depto. Fundamentos da Educação. GCC - CCNE, UFSM. anemeuer@gmail.com

estatuto de universidade e escola como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, buscando flexibilidade, igualdade, liberdade e fraternidade.

No Brasil, nos anos 70, as primeiras pesquisas sobre a interdisciplinaridade foram de Hilton Japiassú, no ano de 1976, as quais estão presentes no livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”. A obra foi baseada nos trabalhos do francês Georges Gusdorf, em que a interdisciplinaridade aparece mais voltada para a pesquisa em Ciências Humanas. O autor trazia os principais questionamentos a respeito da temática e seus conceitos, fazendo uma reflexão sobre as atividades interdisciplinares, fundamentada em experiências realizadas naquele período, apontando a necessidade de superarmos a fragmentação responsável pelas “migalhas do saber”.

Ivani Catarina Arantes Fazenda, no seu primeiro estudo (1993), dedicou-se mais aos aspectos relativos à conceituação do que à metodologia, em que também dissertou sobre como a interdisciplinaridade estava sendo implementada nas diferentes esferas do poder constituído na época, a partir da análise do quadro político, que resultou no livro intitulado “Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetivação ou ideologia?”

Para Edgar Morin (2000), as disciplinas, como estão estruturadas, só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes do todo. A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro. Na formação de professores, faz-se necessário resgatar as memórias docentes de forma contextualizada, elencando os fatos que marcaram a trajetória de aprendizagem nos percursos urbanos e/ou rurais, no sentido de compreender a constituição dos processos formativos interdisciplinar e transdisciplinar, com vistas a ressignificá-los como um processo permanente, aberto e inacabado da personagem sujeito da pesquisa priorizando o projeto do PIBID interdisciplinar do campo.

Revisitando Morin (2011) corroboro que o método é um caminho que se faz caminhando, conforme apropriação livre da poesia de Antônio Machado, artista genial que apaixonou Morin. O método, de Morin, é a principal confirmação das hipóteses criadas pelo autor: a possibilidade e a necessidade de um conhecimento polissêmico, circular, espiralado, inter, multi e transdisciplinar. A metáfora de uma fonte que alimenta e origina, nutre-se e flui, recebe e dissemina, não como um fim em si, mas sempre um eterno recomeço, pois não há conhecimento pronto, mas saberes em construção, como um caleidoscópio, permitindo uma visão de mundo pensando juntos, unindo os saberes disjuntos, acreditando na essência do todo, não mutilando os conjuntos, nem perdendo a noção das suas partes. Salienta a necessidade de rupturas da curiosidade, da investigação permanente, da reflexão, permitindo a reforma do pensamento, abrangendo teoria e prática, prosa e poesia, ambigüidade e precisão, rigor e intuição.

Ressignificamos o espaço escolar como uma possibilidade de inserção em uma rede de inter-relações e se constrói num processo de mediações e conflitos entre os sujeitos nas quais corroboramos com Edgar Morin (2000) o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem a compreensão da totalidade. Essa inadequação de como as disciplinas são trabalhadas, de saberes divididos, compartimentados, não está de acordo com a realidade que é global, as relações entre o todo e as partes impedem a contextualização dos saberes, que deveriam propiciar essencialmente o resgate da unidade complexa da natureza humana.

No processo de formação de professores as narrativas autobiográficas ressignificando suas memórias de forma contextualizada, que marcaram suas trajetórias de aprendizagem rurais e/ou urbanas, no sentido de compreender a constituição dos processos formativos. Os saberes das experiências, os conceitos científicos, nos reportam à Edgar Morin (1993): o primeiro estágio do conhecimento não se reduz a simples informações, pois conhecer implicar em trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as de maneira inteligente, desenvolvendo a consciência ou sabedoria. A inteligência implica na arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento. A

consciência e a sabedoria envolvem reflexão, implicando na capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização e de resiliência

O princípio sistêmico organizativo (ou de construção em movimento) “que une o conhecimento das partes com o conhecimento do todo”; o princípio hologramático das organizações complexas: “a parte está no todo, mas também o todo está inscrito em cada parte”; o princípio de anel retroativo ou retroalimentação: “a causa atua sobre o efeito e o efeito sobre a causa”; o princípio de recursividade organizacional: “os produtos e os efeitos são em si mesmo produtores e causadores daquilo que os produz”; o princípio de autonomia-dependência (autoecorganização): “os seres vivos [...] gastam energia para manter sua autonomia. Como necessitam encontrar a energia, a informação e a organização em seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável desta dependência”; o princípio dialógico: “a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, por meio de inúmeras interretroações, está em constante ação [...] o pensamento deve assumir dialogicamente dois termos que tendem a excluir-se entre si”; o princípio de reintrodução de todo conhecimento: “todo conhecimento é um reconstrução/tradução que uma mente/cérebro faz em uma cultura e em um tempo determinado”. Morin (1999, p. 98-101)

Percebemos que em um processo de autoconhecimento e heteroconhecimento: como produzimos conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar? Para que e a que/quem ele faz sentido? Qual o compromisso social implicado na indissociabilidade entre o Ensino – Pesquisa – Extensão constante nos dispositivos legais da Constituição Federal de 1988? Os saberes e fazeres devem estar interligados de maneira inter e transdisciplinar nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial e continuada dos professores partindo da prática social, reinventando e recriando os pilares da educação segundo Delors (2000), ou seja, aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer.

Morin (2003) refletindo sobre o papel das universidades e faculdades sugere um dízimo epistemológico ou transdisciplinar contendo dez por cento da duração dos cursos para o ensino comum, orientado com pressupostos dos diferentes saberes com possibilidades de torná-los comunicantes entre si, a fim de propiciar um conhecimento com mediações à racionalidade, a cientificidade, a objetividade; a interpretação; a argumentação; ao pensamento matemático; a relação entre o mundo humano, o mundo vivo, o mundo físico-químico, o próprio cosmo; a interdependência e as comunicações entre as ciências (o circuito das ciências que faz com que dependa uma das outras); aos problemas da complexidade nos diferentes tipos de conhecimento; a cultura das humanidades e a cultura científica; à literatura e as ciências humanas; a ciência, a ética e a política. Tudo isso propicia os dispositivos que permitiriam as comunicações entre as ciências antropológicas. Assim, podemos imaginar a instituição, em cada universidade, como um centro de pesquisas sobre os problemas de complexidade e de transdisciplinaridade, assim bem como oficinas destinadas às problemáticas complexas e transdisciplinares.

Para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes. (MORIN, 2003, p. 48).

A cidadania planetária tem cada vez mais necessidades de pessoas aptas a apreender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade. Os sistemas de ensino dividem e fragmentam os conhecimentos que precisam ser religados, tanto os mitológicos, científicos, artísticos, religiosos, éticos e estéticos. Nossa formação escolar, universitária, profissional nos transforma a todos em cegos políticos, assim como nos impede de assumir, nossa necessária condição de cidadãos da Terra. A urgência vital de “educar para a era planetária” requer três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Quanto à Metodologia percebemos que o projeto Interdisciplinar do Campo, implementou na prática o paradigma da complexidade, pois a unidade, dentro da diversidade, a Educadora em sua narrativa autobiográfica narrou a construção a construção do mesmo nas quais os saberes e fazeres foram articulados entre os diferentes Centros de Ensino da UFSM, ou seja, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desporto, Centro de Artes e Letras e Centro de Ciências Naturais e Exatas. Na entrevista semiestruturada percebemos que o método/caminho/ensaio/estratégia implicou num conjunto de princípios metodológicos que configuram um guia para um pensar complexo. Portanto, o método se torna central e vital quando se reconhece a presença de um sujeito que se esforça em descobrir, que conhece e pensa, reconhecendo que a experiência vivida de maneira dialógica, compartilhada, articulando a formação de professores da UFSM com a Escola Básica.

O pensamento complexo entende a ordem através de um conceito mais rico do que o da lei do determinismo, pois, para além dela, inclui as ideias de constrição, obrigatoriedade, estabilidade, constância, regularidade, repetição, estrutura e invariabilidade, presentes no desenvolvimento de todas as reflexões as quais observei participando do grupo de estudo e do memorial escrito pela personagem/sujeito da pesquisa. Essa ordem nova rompe com a ideia, segundo a qual apenas há ciência do geral, pois ao complexificar-se, a ideia de ordem se relativiza. Revisitando o capítulo de livro escrito por Furtado e Meurer (2013, p.147), percebemos que as autoras se reportaram ao paradigma da complexidade de Edgar Morin (1999) para fundamentar o Projeto PIBID Interdisciplinar do Campo. Acreditamos que o religar e o problematizar caminham juntos nas trajetórias e processos formativos na/da docência da personagem/sujeito da minha tese.

Após analisar os dados, buscamos com a equipe de professores e a direção da escola um tema gerador que pudesse ser trabalhado por toda a escola na tentativa de alcançarmos a realização de uma proposta interdisciplinar, nos fazendo pensar propostas que articulem teoria e prática e que superem a fragmentação em disciplinas. Fazendo uma analogia entre a interdisciplinaridade e a globalidade, a multidimensionalidade e a complexidade de Morin (2000), podemos dizer que acreditamos em uma educação que possibilite encontrar no todo as qualidades e as propriedades que não são encontradas nas partes, reconhecer o caráter multidimensional do conhecimento, em que as dimensões históricas, econômicas, sociais, sociológicas, etc. dialogam entre si e que os elementos afetivos, psicológicos, políticos, etc. estabelecem uma interatividade entre o objeto de conhecimento e seu contexto, a fim de compreender a unidade da complexidade (MEURER; FURTADO, 2013, p. 148).

As autoras reportando-se à necessidade de aprender a religar, a problematizar, parafraseiam Morin na qual a ideia de uma reforma do pensamento como necessidade paradigmática; afirmam que os princípios fundamentais que devem governar todos nossos discursos e nossas teorias. [...] são fragmentados e deveríamos buscar a conjunção e a implicação mútua, citando criticamente que se estuda o cérebro nos departamentos biológicos e o espírito nos departamentos psicológicos, sem jamais criar laços. Revisitando a aprendizagem da religação, afirma Morin (1999) que a missão do ensino implica muito mais em aprender a religar do que aprender a separar, o que foi feito até o presente. Aprender a problematizar, essas ideias são o fio condutor nos projetos político-pedagógicos e de Ensino, Pesquisa e Extensão coordenada pela personagem/sujeito da minha tese, especialmente do Projeto PIBID Interdisciplinar do Campo. Sempre aberta ao diálogo e com uma sensibilidade de escuta, de empatia, de compreensão, de humildade, pois tem consciência que religar e problematizar caminham juntos. Religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos, políticos, pedagógicos e sociais, podendo acessar as disciplinas, mantendo nelas a marca humana e, assim, atingir a unidade complexa do homem, esse é o mote do pensamento complexo, em processo de formação permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, acreditamos que o paradigma da complexidade foi fundamental para melhor compreendermos os processos formativos na/da docência na UFSM, revisitando o projeto PIBID interdisciplinar do campo percebemos que o mesmo contém os operadores dialógicos, holográficos e recursivos, implícitos na Teoria da Complexidade pois considera o caráter subjetivo, qualitativo e criativo da aprendizagem, nas quais, o aprender pode ser traduzido como uma busca de reconfigurações constantes do auto-referencial dos seres humanos, para se alcançar saltos qualitativos do seu entendimento da realidade, propiciando discussões reflexivas e compreensões nos processos de Gestão Educacional articulando a Universidade com a Escola Básica, em seus diversos níveis de complexidade: organismo - entorno, organizações - entorno, sociedade - entorno, local e global, permutando pesquisas com saberes e fazeres nacionais e internacionais de maneira permanente.

Revisitando o Projeto PIBID Interdisciplinar do Campo através das articulações de teorias e prática, em vários contextos investigativos vem contribuindo para a construção dos projetos político-pedagógicos construídos no coletivo, compartilhando ação-reflexão-ação emancipatórias, muitas vezes imbricadas nas fragilidades e possibilidades, nas duas escolas do PIBID interdisciplinar do campo, nas quais mobilizam alunos de diferentes licenciaturas da UFSM, como Pedagogia, História, Educação Especial, Dança, Matemática, Letras – Português, Biologia, Geografia e Educação Física, formando uma verdadeira comunidade entre os Centros: CE, CCNE, CEFD, CCSH e CAL, constituindo-se na/da docência em dinâmicas de complexidade inovadora.

As trajetórias pessoal/profissional e os processos formativos na/da docência, vivenciados e narrados pela personagem/sujeito da pesquisa autobiográfica, configuram-se complexas, abertas e inacabadas. Em busca das memórias e [res] significações fomos buscando fatos e imagens, montando quebra-cabeças a partir das unidades simples de pensamento e abarcando o todo de sua trajetória pessoal/profissional, as unidades complexas que reconstituem o Todo. Em circularidade, cuja abertura volta-se ao tempo-espço em que passado-presente-futuro são mergulhos em direção de si mesmo, do quê se escondeu e faz bem revelar, do quê se esqueceu e, frente ao Outro, é des-velado.

Parafraseando Morin (2004), somos confrontados ao processo da complexidade do mundo interligado à complexidade da história. Precisamos urgentemente reformar o pensamento, as matrizes curriculares a partir da reflexão ética, pensando a ciência una e múltipla, simultaneamente, revisitando a epistemologia interdisciplinar e transdisciplinar, ressignificando os saberes necessários à educação na formação de inicial e continuada de professores, através das Políticas Públicas como Projeto PIBID Interdisciplinar do Campo da UFSM. Podemos afirmar que ela vive no paradigma da complexidade, carregando nele os seus saberes e fazeres, evidente na postura reflexiva, aberta, inacabada, sempre compartilhando com humildade. Afirma estar sempre aprendendo devido à incompletude de todo ser humano, mobilizado pela busca da inteireza do ser.

É preciso religar o que era considerado como separado concomitantemente, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. “O conhecimento é, com efeito, uma navegação num oceano de incerteza respingado de arquipélagos de certeza” (MORIN, 1999, p.46). A Universidade e a Escola básica necessitam de uma visitação urgente na sua estrutura, nas matrizes curriculares que permeiam a formação inicial e continuada dos profissionais e, no nosso caso, a formação inicial e continuada de nossos professores, como o Projeto PIBID Interdisciplinar do Campo.

Como consideração final, percebemos que o projeto PIBID Interdisciplinar do Campo, de fato, possibilitou a vivência da complexidade através de processos interdisciplinares e transdisciplinares, proporcionando inovações nos processos formativos, nas diferentes áreas do conhecimento da UFSM, impactando mudanças significativas na Escola Básica.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico: contribución a um psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Tradução de José Babini. Buenos Aires, Argentina: SigloVeinteuno, 1972.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 set. 2014.
- BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 15 set.2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FAZENDA, I (Org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13. Ed. Campinas: Papirus, 2006.
- FURTADO, D. B. V.; MEURER, A. C. O diálogo entre a aprendizagem acadêmica e a prática pedagógica na educação infantil PIBID - interdisciplinar educação do campo. In. GENTILI, P. *Falsificação do Consenso*. Petrópolis RJ, Vozes 2002.
- JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MARQUEZAN, L. I. P.; ANTUNES, H. S.; MEURER, A. C. Revisando a formação de uma professora com percursos urbanos e rurais. Rio de Janeiro: VI CIPA. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica: entre o público e o privado. Modos de viver, narrar e guardar. *Anais...*, 2014, pp. 1147- 1149.
- MEURER, A. C. *O Pedagogo, articulador da reconstrução do projeto político-pedagógico da escola: possibilidades e limites*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.
- MEURER, A. C. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Itinerante: contribuições que me ajudaram a repensar o projeto político-pedagógico da Universidade. In: MEURER, A. C. *Espaços-tempos de itinerância*. Interloquções entre Universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria: Editora UFSM, 2006 a, pp. 197-215.
- MEURER, A. C. Articulação do projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e do projeto político-pedagógico social: perspectiva dos alunos. In. VEIGA, I. P. A (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007, pp. 89-111.
- MEURER, A. C. PIBID Educação do Campo Interdisciplinar. *Relatório*. Santa Maria, dezembro de 2014.
- MEURER, A. C.; COSTAS, F. A. T.; MARQUEZAN, L. I. P. *Cadernos de Psicologia da Educação I, II, III e IV*. Santa Maria: UFSM/CE, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.
- MORIN, E. *Para sair do século XX*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental*. Natal: Editora da UFRN, 1999.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento*. 6.ª Ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2003 a.
- MORIN, E. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003c.
- PETRAGLIA, I. C. *Interdisciplinaridade: o cultivo do professor*. São Paulo, SP. Pioneira: Universidade de São Francisco, 1993.

INCLUSÃO ESCOLAR E RECONHECIMENTO DO SUJEITO: UM OLHAR PARA ALÉM DAS LIMITAÇÕES

Camila Erpen Zardo¹

INTRODUÇÃO

Quem vive e trabalha com a atual realidade educacional sente diariamente os desafios e a complexidade que essa impõe, na qual as demandas e as exigências parecem aumentar continuamente. Nesse sentido, o presente artigo pretende abordar uma questão dentre as inúmeras desse cenário, que muito necessita de um olhar apurado e analítico, dada a sua importância, inclusive para que o contexto educacional possa verdadeiramente tratar-se de um espaço de formação humana.

Assim, o objetivo deste trabalho é o desenvolver uma análise teórico-crítica a respeito da educação inclusiva enquanto prática possível, através de um olhar que considere a existência do sujeito e de sua subjetividade para além dos limites impostos pela deficiência e/ou pela patologia. Para tanto, pensou-se a partir das seguintes questões: Como e a partir de quais pressupostos ocorrem os processos de exclusão e de inclusão desde uma perspectiva sócio-histórica? O que é, como se dá e a quem se destina a educação inclusiva? Será ela uma alternativa possível e a mais recomendada em todos os casos? Quais as diferenças entre integração e inclusão? Quais as reais possibilidades dentro das limitações e dificuldades existentes? Pensando que existe um sujeito para além da deficiência e/ou da patologia, como a teoria e os conceitos psicanalíticos podem contribuir com a educação inclusiva? Desde a psicanálise, o que se pode dizer que é inclusão?

Para responder a essas questões, buscou-se a realização de uma pesquisa de revisão bibliográfica na Psicanálise, na Educação e na Filosofia, através de um diálogo que possa aprofundar e enriquecer o tema da inclusão. Para tanto, é proposto o estudo de autores clássicos como Sigmund Freud, nos textos *Projeto para uma psicologia científica* (1996) e *O Estranho* (1996), além de Michel Foucault na obra *História da Loucura: na Idade Clássica* (2013), entre outros.

¹ Graduada em Psicologia (2014) pela Universidade de Passo Fundo. Membro associado em formação psicanalítica, no Projeto Associação Científica de Psicanálise. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (Bolsista CAPES). E-mail: b64421@upf.br

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

Nas últimas décadas foi possível identificar um esforço, tanto em âmbito nacional quanto internacional, para a implementação de mudanças significativas no que diz respeito ao sistema educacional, visando uma transformação no espaço escolar para que não houvesse mais a exclusão de nenhum estudante.

No Brasil esse avanço foi implementado através da Lei Brasileira de Inclusão, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146/2015), que evidencia o seu objetivo inclusivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Art. 1º). No capítulo referente ao Direito à Educação, a norma também garante:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art. 27).

Dessa maneira, todas as pessoas, independentemente de terem ou não alguma deficiência, passaram a ter o seu direito de inclusão assegurado. Certamente, a existência da Lei no 13.146/2015 é primordial para que possa ocorrer a inclusão de uma criança ou adulto na escola. No entanto, ela, por si só, não garante essa efetivação. Nesse sentido, reconhecer os avanços conquistados não significa afirmar que as dificuldades históricas ligadas à exclusão de certos grupos populacionais foram vencidas.

Crianças com deficiências e/ou patologias graves do desenvolvimento fazem parte de um dos grupos com a característica histórica de exclusão social e escolar. Em muitos casos o próprio lar era o único espaço de convivência, socialização e existência dessa população, e o acesso à escolarização, quando existia, se restringia aos centros especializados, como as associações de pais e amigos dos excepcionais (Apaes). Infelizmente, em muitos casos, essa lógica excludente insiste em perpetuar-se. Muitas justificativas já foram utilizadas na tentativa de manter essa segregação, sendo ainda bastante comum a alegação de uma suposta incapacidade desses alunos de acompanharem a aprendizagem dos demais e de alcançarem determinado padrão de eficiência, além da declaração de despreparo das próprias escolas e dos profissionais envolvidos para acolherem e trabalharem nesse sentido.

Sem simplificar a complexidade da questão e sem reduzir o processo inclusivo a uma mera integração desses alunos, não é difícil observar a dificuldade das escolas e dos professores de realmente encontrar lugar e criar possibilidades reais para essas crianças. Nesse sentido, a perspectiva de construir caminhos, para além das críticas vazias e longe do apontamento de culpados, está na possibilidade de pensar e analisar os processos de exclusão e de inclusão presentes na sociedade e na cultura. Ou seja, faz-se

[...] necessário analisar as formas resistenciais, aquelas que a aparente aceitação das leis sobre inclusão social e escolar tem dado lugar, criando uma ilusão de participação que, numa vasta quantidade de casos, na realidade perpetuam uma forma mais sutil de discriminação. A inexistência de estruturas institucionais e especializações docentes para dar sustentação à inclusão, transformam os direitos das crianças de usufruírem das estruturas educacionais numa expressão de bons desejos, sem condições de efetivação. As leis de inclusão já têm mais de duas décadas e as instituições educacionais ainda não definiram como instrumentalizá-las (JERUSALINSKY, 2015, p. 253-254).

As dificuldades erigidas frente à educação inclusiva são uma realidade e a questão demanda respostas ou, pelo menos, alternativas. Há que se pensar em quando, como e por que se concretizou ou não um processo inclusivo e, assim, contribuir para a consolidação de processos possíveis. Da mesma maneira, é preciso oferecer

sustentação aos professores para a efetivação de uma prática docente sensível, capaz de acolher e oferecer reconhecimento ao sujeito enquanto alguém com subjetividade, particularidades e potencialidades, apesar das dolorosas limitações.

O embasamento na teoria psicanalítica oferece sustentação simbólica para essa prática, pois permite a construção de possibilidades internas para poder incluir. Nesse sentido, é preciso, antes de tudo, romper com as resistências internas frente ao diferente e adaptar-se às distintas realidades e necessidades de cada criança, para, então, poder criar possibilidades de, posteriormente, e pouco a pouco, realizar movimentos de inclusão da criança na realidade exterior, até onde suas limitações permitirem.

A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA COMO RESULTADO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO

Todo e qualquer ser humano nasce em condições de extrema ineficiência e vulnerabilidade, sendo completamente incapaz de sobreviver e de se constituir como sujeito se não receber o auxílio e os cuidados de um adulto experiente. Em outras palavras, se um indivíduo adulto pode considerar-se um sujeito capaz – dotado de inteligência, com capacidade de pensar, de produzir e de realizar funções complexas – isso é fato somente porque, em um tempo longínquo e primitivo, quando ainda era um pequeno bebê, alguém o cuidou e o supôs sujeito, antes mesmo que ele, realmente, o fosse.

O ser humano não nasce pronto e não se constitui sozinho. O bebê, nos primeiros momentos de vida, somente dispõe de alguns reflexos instintivos básicos, que pouco ou nada lhe servem à sobrevivência e ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, a cria humana necessita que um adulto possa sensibilizar-se com sua condição imatura e cuidá-lo tomando-o como prioridade. É através dos cuidados desse adulto, que atende o bebê em suas necessidades e, juntamente, oferece um adicional, ou seja, um montante de investimento amoroso e libidinal – por exemplo, através da voz melodiosa, do carinho, do olhar – e que supõe esse bebê como um sujeito, mesmo que ainda não o seja, que ele poderá realmente se constituir enquanto tal.

Nesse sentido, Freud, em *Projeto para uma psicologia científica* (1996), esboça um modelo de aparelho psíquico originário, referindo-se a um padrão de funcionamento mental incipiente presente nesses primeiríssimos tempos de vida do bebê. Discorre sobre um aparelho ineficiente, que funciona no sentido do alívio das tensões e urgências sentidas por meras descargas corporais, como pelo choro e pela agitação motora, por exemplo. Ou seja, aparelho que funciona sem nenhum tipo de processamento psíquico, mas que reserva a possibilidade de constituição de um funcionamento mais complexo, com maior eficiência e capacidade elaborativa.

Nesse período da vida, somente o ingresso do adulto experiente pode oferecer, através da ação específica, as vias para a experiência de satisfação e de atendimento das necessidades. É justamente a relação intersubjetiva e prazerosa que atravessa esses cuidados que impulsionará o avanço psíquico da criança.

[..] a ação específica só pode ser promovida de determinadas maneiras. O organismo humano é, a princípio, incapaz de promover essa ação específica. Ela se efetua por ajuda alheia, quando a atenção de uma pessoa experiente é voltada para um estado infantil por descarga através da via de alteração interna. Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária da comunicação, e o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais (FREUD, p. 370, grifos do autor).

Nesse sentido, nos primórdios, todo e qualquer ser humano é um ser deficiente, que depende inteira e completamente de um outro, inclusive, para que possa sobreviver e se humanizar. Isso significa que o bebê pode, por exemplo, ao sentir fome, chorar e gritar por horas de maneira totalmente ineficaz, pois a descarga motora não

é capaz de proporcionar alívio, nem de cessar o estímulo endógeno da fome. Ou seja, a tensão interna persistirá se não houver um outro que se sensibilize com o bebê e atenda as suas necessidades através da ação específica. Esse gesto é um ato de inclusão. Então, quem pôde ser incluído e constituir-se como sujeito tem o compromisso ético e moral de fazer o mesmo por outros seres humanos, supor e acreditar que dali poderá emergir um sujeito, mesmo nos casos que, a princípio, pareçam desoladores.

Isso quer dizer que mesmo que um bebê nasça com alguma deficiência e/ou patologia grave seu desenvolvimento psíquico também funcionará a partir dos mesmos princípios, porém com algumas dificuldades adicionais. Além disso, independentemente de haver ou não alguma patologia que se impõe, não há como pré-determinar qual será a capacidade psíquica de alguém. A única certeza é de que na infância há que se investir incansavelmente.

Um exemplo é o caso Manoah, publicado por Bernardino e Melo (2010) sobre a escuta psicanalítica na ativação neuronal em um bebê com encefalopatia. Nesse material, as autoras relatam o trabalho realizado e a evolução alcançada, mostrando que “[...] a própria estruturação subjetiva de uma criança não depende apenas da biologia. Esta facilita as condições, mas há que encontrar também as condições estruturais simbólicas, transmitidas por seus cuidadores principais” (BERNARDINO; MELO, 2010, p. 35).

Esse processo, em que o bebê vai sendo atendido e recebendo os cuidados do adulto experiente, como, por exemplo, da sua mãe, que, ao mesmo tempo em que o amamenta, deposita o seu olhar sobre ele, conversa e investe sua libido, faz com que quantidades também ingressem no aparelho psíquico da criança, de maneira a produzir tamanha impressão de satisfação que criam um registro, uma marca mnêmica, uma memória no interior desse aparelho, o qual permanecerá permanentemente modificado por tal experiência.

Essas experiências de satisfação, que estão ligadas ao cuidado materno e ao seu olhar terno e amoroso, repetidamente, vão, pouco a pouco, inscrevendo marcas no psiquismo incipiente do bebê e criando uma rede complexa, que oferece suporte e tolerância à manutenção de determinados níveis de quantidades em seu interior, além de proporcionar maneiras mais complexas de satisfação e escoamento dessas mesmas quantidades. Assim sendo, o funcionamento inicial, relativo ao processo primário, vai sendo modificado e substituído por um mais complexo e mais adequado aos princípios da realidade, através da conquista do processo secundário.

Além disso, nenhuma descarga é capaz de promover verdadeiro alívio das tensões, oferecendo somente a possibilidade de escoamento de quantidades através de vias motoras, como pela agitação e pelo choro. Porém, não oferece a capacidade de promover apaziguamento das urgências sentidas. Nesse período da vida, somente o ingresso do adulto experiente pode oferecer as vias para a experiência de satisfação e de atendimento das necessidades.

Desse modo, as quantidades ligadoras, provenientes dos cuidados do adulto com a criança, ingressam no aparelho incipiente de maneira administrável, impulsionando ao avanço psíquico. O que significa dizer que é através dos cuidados que uma criança poderá se constituir enquanto sujeito humano, sendo a própria constituição psíquica o resultado de diversos atos inclusivos, de humanização, de inserção da criança na família e na cultura. Esse processo de inclusão é tão intenso que, os adultos ao incluírem a criança numa realidade, sem perceberem, acabam ocasionando uma revolução interna e também a inclusão dessa realidade e desses referentes no psiquismo do bebê.

A ACEITAÇÃO E A INCLUSÃO DO ESTRANHO EXISTENTE EM TODOS OS SUJEITOS

Entretanto, para que realmente se estabeleça uma relação intersubjetiva entre um adulto e uma criança atravessada pela imposição de uma deficiência ou patologia grave – e para que realmente se trabalhe em prol

do seu desenvolvimento e da sua constituição como sujeito – é preciso, antes de tudo, que se rompa com as resistências internas ao diferente. Em outras palavras, o adulto necessita estar aberto à criança em toda a sua complexidade, sem preconceitos e/ou julgamentos de valor. Somente assim poderá estar com ela e enxergá-la em sua totalidade, tanto nos seus aspectos menos desenvolvidos quanto em suas, muitas vezes sutis, eficiências.

Em *O Estranho* (1996), Freud problematiza que as resistências internas ao diferente, geralmente manifestas através da sensação de estranheza, desconforto, repulsa e aflição a algo aparentemente externo a si, “conduzem ao mesmo resultado: o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1996, p. 238).

Dessa maneira, o diferente ou estranho do outro evoca no sujeito o estranho em si mesmo, ou seja, mobiliza nele próprio as suas características mais arcaicas e primitivas recalçadas, que tanto rejeita e sente como ocultas e perigosas a si mesmo. Nesse sentido, o terror e a repulsa sentidas pela evocação dos próprios conteúdos, tão similar ao estranho do outro e tão familiar a si mesmo, evidencia-se através do sentimento que é projetado para fora de si, como se o estranho, o terrível, o repugnante e o assustador estivessem fora, no outro.

Após haver assim considerado a motivação manifesta da figura de um ‘duplo’, porém, temos que admitir que nada disso nos ajuda a compreender a sensação extraordinariamente intensa de algo estranho que permeia a concepção; e o nosso conhecimento dos processos mentais patológicos permite-nos acrescentar que nada, nesse material mais superficial, podia ser levado em conta na ânsia de defesa que levou o ego a projetar para fora aquele material, como algo estranho a si mesmo. Quando tudo está dito e feito, a qualidade de estranheza só pode advir do fato de o ‘duplo’ ser uma criação que data de um estádio mental muito primitivo, há muito superado – incidentalmente, um estádio em que o ‘duplo’ tinha um aspecto mais amistoso. O ‘duplo’ converteu-se num objeto de terror, tal como após o colapso da religião, os deuses se transformam em demônios (FREUD, 1996, p. 253-254, grifos do autor).

Zygouris (1998), afirma que todo ser humano quando chega ao mundo é aberto ao outro, isto é, se entrega completamente e é capaz de adotar qualquer um que o cuide. Assim, não se nasce preconceituoso, mas se torna, sendo possível localizar aproximadamente o marco desse início no oitavo mês de vida da criança, de forma que “a xenofobia se torna possível com o reconhecimento do ‘EU’ e se desenvolve com a constituição do ‘nós’” (ZYGOURIS, 1994, p. 194, grifos da autora).

Sobre o tema da inclusão e da exclusão pode-se ainda pensar que:

Para a Psicanálise, portanto, o estranho do outro é antes de tudo um estrangeiro interno. O inconsciente, esse que não é eu, constitui um lugar psíquico, um topos, o outro interno que cinde e habita o sujeito, mas que é estranho ao eu-consciente. Esse desconhecido em mim – que me constitui e me pertence, causa estranheza, assombro e uma imensa resistência para reconhecê-lo – irá se desdobrar nas formas de lidar com o terceiro. [...] A criança desordenada coloca o adulto frente ao estranho, ao inadequado, ao diferente, que é uma parte do próprio eu de difícil contato, de fácil repúdio. Podemos assim compreender a tendência a tratar o outro/estranho com rechaço pela dificuldade de reconhecer algo de estranho em nós mesmos. Trata-se do modo singular com que cada sujeito/professor, em contato com o estranho do aluno, na estreita dependência da singularidade de seu potencial psíquico e subjetivo, vai modulando as possibilidades de (des)encontro. Nessa perspectiva, a amplitude dos modos de relação com o outro pode variar desde a atenção cuidadosa e o acolhimento (reconhecimento do outro), à evitação ou indiferença (negação do outro), até o extremo do rechaço e da xenofobia (destruição do outro) (SANTOS et al., 2018, p. 490, grifos dos autores).

Foucault, em *História da Loucura* (2013), também aborda a temática do preconceito, da exclusão do diferente e da segregação. Em uma trajetória histórica, resgata a segregação praticada frente à lepra e, posteriormente, às doenças venéreas e à sua sucessora, a loucura.

Fato curioso a constatar: é sob a influência do modo de internamento, tal como ele se constitui no século XVII, que a doença venérea se isolou, numa certa medida, de seu contexto médico e se integrou, ao lado da loucura, num espaço moral de exclusão. De fato, a verdadeira herança da lepra não é aí que deve ser buscada, mas sim num fenômeno bastante complexo, do qual a medicina demorará para se apropriar.

Esse fenômeno é a loucura. Mas será necessário um longo momento de latência, quase dois séculos, para que esse novo espantinho, que sucede à lepra nos medos seculares, suscite como ela reações de divisão, de exclusão, de purificação que no entanto lhe são aparentadas de uma maneira bem evidente. Antes de a loucura ser dominada, por volta da metade do século XVII, antes que se ressuscitem, em seu favor, velhos ritos, ela tinha estado ligada, obstinadamente, a todas as experiências maiores da Renascença (FOUCAULT, 2013, p. 8).

Assim, na prática da exclusão, não se segrega somente a loucura, mas também o existir do excluído enquanto sujeito. Nesse sentido,

[..] o louco é reconhecido, pela sociedade, como estranho em sua própria pátria: ele não é libertado de sua responsabilidade; atribui-se-lhe, ao menos sob a forma do parentesco e da vizinhança cúmplices, uma culpabilidade moral, ele é designado como sendo o Outro, o Estrangeiro, o Excluído. O conceito tão estranho de alienação psicológica [...] é, no fundo, apenas a confusão antropológica dessas duas experiências de alienação, uma que concerne ao ser caído sob o poder de outro, alienado e acorrentado à sua liberdade; a segunda diz respeito ao indivíduo que se tornou um Outro, estranho à semelhança fraterna dos homens em si (FOUCAULT, 2013, p. 150).

Ao pensar na atual realidade escolar, existem, pelo menos, duas ameaças frente à possível integração de uma criança com deficiência ou patologia: uma residiria na não integração dessa criança na escola regular, pela via de uma avaliação fundamentada pela suposta incapacidade da criança acompanhar o aprendizado dos demais – em outras palavras, de não ter lugar, não pertencer àquele espaço comum – e, assim, ser encaminhada a uma escola “especializada”. A segunda ameaça, de maneira mais velada, seria a integração dessa criança na escola regular, porém não a sua inclusão – na qual haveria uma visão estigmatizada dela, que seria enxergada, e talvez até chamada, como a estranha, a incapaz, a deficiente, a autista, etc.

Portanto, as ações ligadas à exclusão de determinados grupos correspondem às práticas higienistas referidas por Foucault (2013), nas quais, juntamente à segregação e ao apagamento do sujeito, impõe-se o controle das suas mentes e dos seus corpos. Desse modo, é preciso ir além, lembrando que:

Falar de inclusão é recordar que a solidariedade está assentada sobre o primeiro gesto que alguém fez conosco quando nascemos e que nos põe em uma situação de compromisso moral de realizar o mesmo com todos aqueles que nos cercam. Na origem, não passamos de um organismo deficiente. Nós nos humanizamos porque alguém tolerou, aceitou nossas deficiências, porque alguém fez um ato de inclusão para que a nossa incompetência fosse vencida. O fato de que a humanização passa por esse aspecto faz com que a presença do semelhante fatalmente nos arranque do egoísmo, porque, um dia, minha vida foi a coisa mais importante do mundo para alguém, ainda que em mim não houvesse nenhuma competência que justificasse isso. O fato de que nós fomos alvo de um gesto de inclusão, nos obriga eticamente a pensar de modo a combater a ação excludente sobre as diferenças, seja qual for a diferença (SANTOS FILHO, 2016, informação oral).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar na atual realidade escolar existem pelo menos duas ameaças frente à possível inclusão de uma criança com deficiência ou patologia: uma residiria na não integração dessa criança na escola regular, pela via de uma avaliação fundamentada pela suposta incapacidade da criança acompanhar o aprendizado dos demais – em

outras palavras, de não ter lugar, não pertencer àquele espaço comum – e, assim, ser encaminhada a uma escola “especializada”. A segunda ameaça, de maneira mais velada, seria a integração dessa criança na escola regular, porém não a sua inclusão – na qual haveria uma visão estigmatizada dela, que seria enxergada, e talvez até chamada, como a estranha, a incapaz, a deficiente, a autista, etc.

As dificuldades erigidas frente à educação inclusiva são uma realidade e a questão demanda respostas ou, pelo menos, alternativas. Há que se pensar em quando, como e por que se concretizou ou não um processo inclusivo e, assim, contribuir para a consolidação de processos possíveis. Da mesma maneira, é preciso oferecer sustentação aos professores para a efetivação de uma prática docente sensível, capaz de acolher e oferecer reconhecimento ao sujeito enquanto alguém com subjetividade, particularidades e potencialidades, apesar das dolorosas limitações.

Nesse sentido, a psicanálise pode ajudar, uma vez que ela possibilita compreender que os processos de exclusão ou de inclusão de um outro serão decorrentes do quanto o sujeito que realiza esses movimentos pode aceitar e incluir, dentro de si, o seu próprio estranho. Ou seja, se eu não aceito e rechaço aspectos que existem em mim e me constituem como sujeito, farei o mesmo com o outro, principalmente com aquele que tanto me lembrará de minhas próprias limitações.

Dessa maneira, a psicanálise também ensina que a exclusão de aspectos pessoais faz parte da constituição psíquica de todos os sujeitos, visto que a própria constituição do inconsciente nada mais é do que uma cisão interna que serve para a construção de um espaço capaz de abarcar características que lhe parecem inaceitáveis, as quais ele não pode simplesmente extinguir. Ou seja, o sujeito, não podendo livrar-se de si mesmo, constrói internamente um espaço para excluir da consciência características que lhe são próprias e muito verdadeiras. Entretanto, esse processo, ao mesmo tempo em que afasta muitos conteúdos da consciência, não tem o poder de eliminá-los ou deixá-los menos atuantes ou potentes, de tal maneira que a conflitiva não é solucionada, acabando por ocasionar diversos outros problemas e sintomas. Uma analogia possível para explicar esse processo seria a situação em que determinado sujeito que, após varrer a casa, estivesse impossibilitado de eliminar a sujeira do ambiente, e assim simplesmente a empurrasse para debaixo do tapete – inevitavelmente, essa se acumularia tanto que começaria a escapar pelos lados.

Nesse sentido, a psicanálise, desde os seus primórdios, nada mais é que um tratamento que visa à inclusão de aspectos que o sujeito excluiu de si mesmo há muito tempo e é justamente esse o motivo que a permite contribuir tanto para pensar sobre os processos de exclusão e inclusão em outros locais, como no contexto educacional. Sendo assim, como já foi argumentado, para que se possa incluir um outro e aceitar as dificuldades envolvidas nesse processo, é imprescindível que seja possível a inclusão e aceitação de suas próprias limitações. Além disso, esse movimento de abertura ao outro não se trata de uma opção para quem trabalha com a educação e assumiu um compromisso frente a formação humana, mas sim, constitui-se como um dever ético dos adultos que aceitaram esse compromisso.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BERNARDINO, L.; MELO, M. A função do desejo dos pais e da escuta psicanalítica na ativação da plasticidade neuronal em um bebê com encefalopatia. In: PARLATO-OLIVEIRA et al (orgs.). *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo: Instituto Langage, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF: Casa Civil, 2015.

- BLEICHMAR, Silvia. *A fundação do inconsciente: destinos de pulsão, destinos do sujeito*. Tradução de Kênia Ballvé Behr. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FERENCZI, Sándor. A criança mal acolhida e sua pulsão de morte, 1929. In: FERENCZI, Sándor. *Obras completas: Psicanálise IV*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, v. IV, p. 55-60.
- FREUD, Sigmund. Carta 52, 1896. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. I, p. 281-287.
- FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica, 1895. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. I, p. 333-490.
- FREUD, Sigmund. O estranho, 1919. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XVII, p. 333-490.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura: na idade clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 2. Reimpr. da 9 ed. de 2010. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GARCIA-ROZA, Luiz A. *Introdução à metapsicologia freudiana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, v. 1.
- JERUSALINSKY, Alfredo. Para um autista uma verdadeira inclusão acontece quando ele decide se incluir. In: JERUSALINSKY, Alfredo (Org.). *Dossiê Autismo*. Tradução Ana Rita N. Jerusalinsky et al. São Paulo: Instituto Langage, 2015.
- JERUSALINSKY, Julieta. Jogos constituintes do sujeito. In: JERUSALINSKY, Julieta. *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. 2. ed. Salvador: Ágalma, 2014, p. 231-271.
- KUPERMANN, Daniel. *Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- LACAN, Jacques. Função de campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Inês Oseki-Depré. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 101-187.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. Direção de Daniel Vargas. Tradução de Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SANTOS, Dóris W. et al. “Quero ser professor.”: Reflexões sobre a restituição do lugar do professor no trabalho de inclusão escolar: relato de uma experiência. In: HOFFMANN, Christian; CAVALHEIRO, José C (Orgs.). *Marcas da singularidade e da diferença: o que as crianças e os adolescentes nos revelam*. São Paulo: Instituto Langage, 2018.
- ZYGOURIS, Radmila. De alhures ou de outrora ou o sorriso do xenófobo. In: KOLTAI, Caterina (Org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta: FAPESP, 1998.

VIOLÊNCIA ESCOLAR EM TEMPOS DE PRODUTIVIDADE

Jociene dos Santos Peixot¹
Gabriel Perrenoud Zotelli²
Marcos Natanael Faria Ribeiro³

INTRODUÇÃO

A violência entre pares na escola constitui uma importante preocupação da educação contemporânea. Segundo estudo recente elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, cerca de 246 milhões de crianças e jovens sofrem violência escolar anualmente (UNESCO, 2019). A relevância do tema é revelada também pelos muitos estudos e pesquisas já empreendidos, além de outros ainda em desenvolvimento, que buscam compreender o fenômeno ao destacar: as relações entre os alunos e os meios de intimidação estabelecidos entre eles (NASCIMENTO; MENEZES, 2013; ZEQUINÃO et al., 2016; CROCHÍK et al., 2018); a reprodução de elementos sociais no cotidiano escolar que culminam na criação de novos contextos de violência (SILVA; BITTENCOURT, 2019); ou, ainda, caracterizando formas de violência como o *bullying* não intuito de identificar possíveis aspectos conectados aos preconceitos e, por vezes, comuns ao fascismo (BRANDÃO; MATIAZI, 2017; CROCHÍK et al., 2018; SILVA; BITTENCOURT, 2019). Esses estudos comungam a percepção de que, embora a violência escolar congregue componentes de repetição e reiteiração da violência e dominação suscitadas pela maneira como se organiza a sociedade, com destaque ao sistema de hierarquias, é preciso também buscar no indivíduo os elementos que o levam a se tornar participante desses atos, como agressor ou como vítima, de modo a desvelar esses “mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos” (ADORNO, 1995b, p. 121).

É nesse sentido que se inscreve o presente artigo. Ao trilhar a orientação de Theodor W. Adorno de que “a pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola” (ADORNO, 1995a, p. 111), buscamos discutir o fenômeno da violência escolar a partir da caracterização dos sujeitos envolvidos nesse processo e da verificação de relações com as hierarquias escolares. Tal reflexão implica considerar as características do atual modelo de escola pública pautado pelas avaliações em larga escala, pelo gerenciamento de indicadores de qualidade produzidos a partir do rendimento dos estudantes, pelo contexto de uniformização do currículo reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela aceitação da prerrogativa da produtividade na educação em geral, bem como do papel do professor nesse processo.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp e docente da Prefeitura Municipal de Guarulhos – SP; e-mail: jociene_4@hotmail.com;

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp e Relações Públicas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP); e-mail: gaboopz@gmail.com

3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp e Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de São Paulo (IFSP); e-mail: mcs.btc@hotmail.com

A hipótese que levantamos é a de que o modelo produtivo de escola traz o acirramento das hierarquias, estabelecendo a mudança no alvo da violência (que estaria na contemporaneidade mais direcionada àqueles identificados como improdutivos mediante os padrões sociais estabelecidos) e incentivando novos arranjos nesse processo. Desse modo, a dinâmica de violações ocorridas nos espaços formais de educação é novamente legitimada na medida em que a escola estimula a adaptação dos estudantes ao discurso “meritocrático”. Sob o pretexto de incitar à colaboração os educandos, ela tende à reproduzir parâmetros de sociabilidade baseados na competição incessante; forma, assim, os indivíduos como concorrentes perenes, reproduzindo e aprofundando a dominação social; referenciada nesses ideais, a escola coloca-se, portanto, na contramão do que se entende por educação humanizada.

Os dados usados neste estudo foram coletados entre os anos de 2018 e 2019 e constituem parte da pesquisa “Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”⁴, desenvolvida em escolas estaduais do município de Guarulhos-SP e que teve como público-alvo estudantes e professores do 9º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionários aos estudantes das cinco escolas participantes e da realização de entrevistas de alguns de seus professores e dos gestores dessas instituições. Neste artigo, utilizamos uma pequena parte do conjunto total de dados obtidos⁵.

ESCOLA PÚBLICA, PRODUTIVIDADE E FORMAÇÃO HUMANA

A década de 1990 mostra-se como um período de expressivas mudanças na educação brasileira. Oliveira (2004) compara tal período à década de 1960, nas quais também foram promovidas alterações estruturais significativas na forma e nos objetivos da escola. Segundo a autora, enquanto a educação dos anos 60 do século XX se caracterizava, entre outras coisas, por um modelo nacional desenvolvimentista, coadunando o pensamento social nacional então vigorante, os anos 90 do mesmo século trazem consigo os ideários da globalização e a premissa da educação ao alcance de todos que garantiria a equidade social através da formação para o acesso ao mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2004).

Também encontramos nesse período um aumento significativo do apoio ao crédito educacional. Esse aspecto passou a fazer parte do pacote de reformas proposto pelo Banco Mundial. Segundo Soares, o aumento dos investimentos feitos pelo Banco Mundial passou de 2% em 1987/1990 para 29% em 1991/1994 (SOARES, 2003). Nessa lógica, a educação passa a ser vista como instrumento da manutenção da economia e a ser tratada como um importante instrumento para superação da pobreza, além de contribuir para a formação de “capital humano” necessário às exigências do padrão de acumulação instaurado (SOARES, 2003). Há, desde então, uma ênfase na Educação Básica como etapa fundamental para o ingresso no mercado de trabalho e a ‘sugestão’ do Banco Mundial aos governos de quatro medidas para melhorar a qualidade da educação, a saber: “fixar padrões; facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e monitorar o desempenho escolar” (TORRES, 2003, p. 138).

Nesse sentido, ganham força os sistemas de avaliação em larga escala, e com eles a ideia de que a qualidade da educação está diretamente ligada ao desempenho dos estudantes nessas provas. Vários estudos atestam as consequências dessa concepção na dinâmica escolar (BARRIGA, 2004; CAPPELLETTI, 2005; SOUSA, 2010; PEIXOTO, 2012), demonstrando que a pressão por bons resultados – o que em alguns momentos incluem incentivo

4 Pesquisa internacional sob coordenação geral do Prof. Dr. José Leon Crochík e financiada pelo CNPQ.

5 Agradecemos à coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidade, Cultura e Educação da Unifesp, prof^{fa} Dr^a Marian Ávila de Lima e Dias, e aos demais integrantes deste grupo envolvidos na pesquisa mencionada – Patrícia Ferreira de Andrade, João Luiz Carreira Cavalcante, Francis Armando dos Santos Fuchs, Lucas Lelis de Sá Frizzo, Ingrid Aparecida Peixoto de Borba e Sandy Lira Ximenes Lima – por autorizarem, para a construção deste artigo, o uso de parte dos dados coletivamente coletados e tratados estatisticamente. Agradecemos, ainda, às pesquisadoras também participantes da fase de coleta desses dados – Thiana Carolina Romero Martínez e Thila Pedrozo Lima.

financeiro e ranqueamento das escolas – acaba por fazer com que os professores ensinem apenas os conteúdos cobrados nas provas, supervalorizando o rendimento em detrimento dos avanços nas aprendizagens. Além disso, cria-se uma demanda de currículo unificado que facilitaria a mensuração desses resultados e promoveria a tal equidade de acesso aos conteúdos considerados úteis.

É em meio à penetração e cultivo sociais desse ideário, e dos contextos por eles suscitados, que é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. Embora tenha contado com participação da sociedade civil em consultas virtuais, conferências e audiências públicas, a BNCC se apresenta de maneira controversa e restritiva ao tratar, por exemplo, de maneira genérica temas ligados à questão étnico-racial e de diversidade de gênero, e ao priorizar conteúdos ligados ao cálculo e escrita, fragmentando mais ainda as áreas do conhecimento. Outro ponto nevrálgico é a separação dos objetivos de aprendizagem por anos, rompendo com a ideia de ciclos de aprendizagem. Além disso, há pesquisadores que trabalham com a ideia de que a existência de uma base nacional comum suprime os currículos locais e retira da escola a autonomia em definir os conteúdos e objetivos de aprendizagem. É o que aponta, por exemplo, Jarbas Santos Vieira (2018) no artigo *A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity*. Segundo o autor, a defesa de um currículo local exige uma complexidade de ações que não estão previstas na BNCC, embora no documento haja ressalvas apontando que a base não pretende ser currículo, e que este é algo mais amplo que deve ser construído segundo as especificidades dos locais, porém, tendo a base como norte (VIEIRA et al. 2018, p. 36).

A estrutura da BNCC parte do desenvolvimento de competências e habilidades por área de conhecimento em cada uma das etapas da Educação Básica, traçando uma proposta de trajetória de aprendizagem a ser seguida. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BNCC, 2017, p. 28). É objetivo da BNCC estabelecer conteúdos mínimos a serem ensinados aos alunos de todas as regiões brasileiras, o que garantiria a equidade da formação, já que todos teriam acesso aos mesmos conteúdos e situações de aprendizagem.

No texto *Teoria de la pseudocultura*, Adorno (2004) nos apresenta uma série de argumentos que denotam as sociedades industriais como pseudoformadas. O conceito de formação defendido pelo autor remete ao termo alemão *Bildung*, que pressupõe uma formação que possibilite a experiência do indivíduo em todas as suas dimensões, permitindo refletir e atuar sobre o mundo, superando processualmente o princípio de dominação. A educação formal, desde que crítica e reflexiva, seria uma das responsáveis por essa formação, mas nunca a única. Ao contrário, o autor alerta que quando a educação se torna um fim em si mesma contribui para o processo de pseudoformação e enclausuramento do pensar (ADORNO, 2004, p. 88).

Para Adorno, a educação se converteu em “pseudocultura socializada” (ADORNO, 2004, p. 86) e a regressão cultural não seria simplesmente a consequência de uma educação falha, visto que a própria educação, nesse modelo social, é parte constituinte da pseudocultura. Sabendo que um dos elementos que sustentam a pseudocultura é a formação dos indivíduos para a adaptação irrefletida, podemos ponderar sobre a ideia de padronização das competências a serem desenvolvidas. Nessa perspectiva não há o incentivo à transformação, mas o oferecimento de instrumentos – por meio dos conteúdos que se traduziriam em habilidades necessárias e, por fim, em competências – que permitiriam ao sujeito conviver no mundo tal como ele é, não percebendo ou superando as dominações, mas contribuindo para sua reprodução. Para o autor, “la adaptación es directamente el esquema del dominio progresivo” (ADORNO, 2004, p. 89). O contraponto do domínio progressivo seria a ampliação da liberdade, o que só pode ser feito a partir da formação de uma sociedade autônoma. Para Adorno:

La educación debería ser lo que correspondiera, puramente como su propio espíritu, al individuo libre, que se fundamenta em su propia conciencia, pero que sigue actuando em la sociedad y sublimando sus pulsiones. Esta educación se consideraba tacitamente como condición de una sociedad autónoma (ADORNO, 2004, p. 90).

Porém, formar o indivíduo autônomo passa por inserir esse sujeito no fio de uma tradição que possibilite a identificação com o outro. Para Adorno e Horkheimer (1985), “é só enquanto tal imagem e semelhança que o homem alcança a identidade do eu que não pode se perder na identificação com o outro” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 22). O prejuízo dessa perda de tradição é, segundo Adorno, um estado de “carencia de imágenes” (ADORNO, 2004, p. 97), que resultaria num processo de heteronomia e na não formação do Eu. Os conteúdos trabalhados na escola têm um papel importante nesse processo, já que podem ser o elemento de inserção na tradição.

El pseudoeducado efectúa la conservación de sí mismo sin yo. No se puede permitir ya eso em lo que se realizaba la subjetividad según todas las teorías burguesas, la experiencia y el concepto: lo cual vacía subjetivamente la posibilidad de la educación, del mismo modo que se le opone todo desde el punto de vista objetivo. La experiencia, la continuidad de la experiencia en la que dura lo no presente, en la que el ejercicio y la asociación fundan la tradición em cada individuo, se ve sustituida por el estar informado puntualmente, sin compromiso, de forma cambiabile y efímera, respecto de lo que há de señalarse ya que se verá borrado um instante después por otras informaciones (ADORNO, 2004, p. 107-108).

O ensino por competências ganha forças num modelo de sociedade administrada como a nossa também por ser mensurável. Os modelos de avaliação de sistemas utilizados para medir a qualidade da educação básica no Brasil seguem o modelo do ensino por competências. Isso remete ao conceito de princípio de desempenho de Marcuse, sob o qual “a sociedade é estratificada de acordo com os desempenhos econômicos concorrentes de seus membros” (MARCUSE, 1999, p. 34). Comparação também é, segundo Adorno, uma característica da pseudoformação, reiterada pelo “princípio da equivalência” (ADORNO, 2004) – no qual as especificidades, ao serem suprimidas, permitem a comparação. Nos atuais rankings de avaliação aparecem escolas privadas, públicas, quilombolas e indígenas, todas elas medidas pela mesma régua. A existência de uma base comum pode agravar o princípio da equivalência, pois mesmo que se faça ressalvas acerca da garantia das especificidades locais no currículo, um mínimo de competências é considerado como útil a todas essas comunidades; é esse elemento “igual” que permite a comparação.

A própria concepção de conhecimento é algo que deve provocar reflexões: seriam os conhecimentos somente meios ou instrumentos para que possamos resolver demandas do dia a dia? Adorno, ao falar sobre a importância da linguagem para a humanidade, traz o conceito de “éter”, no qual os conteúdos não são apenas sua versão pragmática de uso social, mas representam o elemento de identificação que nos insere na tradição da humanidade:

Pero si no se siente ya la diferencia entre el lenguaje del éter, esto es, entre la idea de um verdadero lenguaje, el de la cosa misma, y el lenguaje práctico de la comunicación, entonces la educación ha fracasado (ADORNO, 2004, p. 98).

Da mesma forma, o próprio desejo pelo conhecimento se perde quando procuramos dar a ele uma utilidade social. Isso também remete ao princípio do desempenho na medida em que:

A libido é desviada para desempenhos socialmente úteis, em que o indivíduo trabalha para si mesmo somente na medida em que trabalha para o sistema, empenhado em atividades que, na grande maioria dos casos, não coincidem com suas próprias faculdades e desejos (MARCUSE, 1999, p. 35).

O resultado da perda do éter é, também, o declínio da experiência, apontada por Adorno (2004) como fundamental para a superação da vivência e para a construção da formação no sentido da *Bildung*.

Em síntese, na perspectiva do ensino por competências e habilidades, o conhecimento é concebido como ferramenta para que o indivíduo – embora sem individuação, já que as competências são padronizadas – possa resolver de maneira rápida e eficiente situações que se apresentem na vida. A BNCC vem estabelecer quais as competências mínimas a serem desenvolvidas pela escola e as avaliações externas servem ao mesmo tempo como controle de se tais competências estão sendo trabalhadas ou não, e como indicadores de rendimento dos alunos, que representariam a qualidade na educação.

No entanto, a máxima de Adorno de que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 123), presente no texto Educação pós Auschwitz, nos ajuda a questionar a concepção de conhecimento de um ponto de vista utilitário: existiria uma competência ligada a autorreflexão? E como ela seria mensurada?

Também é importante questionar a quem o discurso de um currículo único favorece. Se considerarmos a proposição de Adorno e Horkheimer de que “a indústria cultural mostra a regressão do esclarecimento à ideologia [...]. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15), podemos dizer que uma base que se proponha dogmática e normativa consolida a ideologia, que para Adorno é a lente pela qual somos levados a perceber a realidade, prejudicando nossa relação e análise dos objetos, portanto, provocando a involução.

Diante do disposto, concluímos que a proposta de uma base nacional comum curricular nos leva a uma limitada compreensão do sentido do que seja currículo e resulta no empobrecimento do conhecimento, que se torna reduzido à mera competência, e não opera para a formação do indivíduo, mas incita a competição, a comparação e o produtivismo, endossando a pseudoformação e legitimando as hierarquias escolares.

HIERARQUIAS ESCOLARES E VIOLÊNCIA

Compreendemos as hierarquias escolares tal como proposto por Adorno (1995b) ao apontar a existência de uma *dupla hierarquia no âmbito da escola*. Uma delas, chamada de não oficial, congregaria o conjunto de critérios relacionados ao comportamento, à popularidade frente os pares e às aptidões físicas (força e destreza, por exemplo) que caracterizam o estudante no meio escolar, contribuindo para a criação de estereótipos. Concomitantemente, e estritamente ligada às avaliações formais, estaria a hierarquia oficial, cujos critérios pautam-se pelo desempenho intelectual e pelas notas obtidas pelos estudantes. A existência dessa dupla hierarquia na Educação Básica foi confirmada no estudo empreendido por Crochík e colaboradores (2018).

Os estudos que tratam da violência entre pares na escola apontam que agressores e agredidos, normalmente, estão dispostos em grupamentos que se diferenciam sobretudo por congregar elementos comportamentais característicos (OLWEUS, 2013; ZEQUINÃO et al., 2016; CHAVES; SOUZA, 2018; CROCHÍK et al., 2018), disposições que reforçam a noção de hierarquias escolares. Nesse sentido, os agressores situam-se, geralmente, na base da hierarquia oficial e no ápice da hierarquia não oficial, assim como os alvos preferenciais da violência escolar tendem a ser aqueles que estão no topo da hierarquia oficial e, sobretudo, na base da hierarquia não oficial. A pesquisa empreendida por Crochík e colaboradores (2018, p. 7) evidencia que “os estudantes tendem a

associar o praticante de *bullying* como sendo alguém forte, popular, bom nos esportes e que tem más notas”. Com relação às vítimas, o referido estudo aponta que os agredidos tendem a ser os mais fracos, gordos e impopulares.

Em nossa pesquisa, aplicamos questionários a 223 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados em escolas públicas estaduais no município de Guarulhos, região metropolitana de São Paulo. Entre as perguntas, havia o pedido de indicação de três alunos considerados melhores nas disciplinas, três alunos considerados melhores em Educação Física e três alunos considerados mais populares. Também pedimos a indicação dos três alunos considerados piores em cada uma das categorias. Assim, foi-nos possível perceber quais alunos eram apontados no topo das hierarquias oficial e não oficial e quais ocupariam a base das hierarquias. Esses dados foram correlacionados com os resultados obtidos nas perguntas sobre os alunos que praticam e sofrem maus tratos. Usando metodologia estatística de correlação dos dados (correlação de Pearson), obtivemos a seguinte tabela:

Tabela 1 – Correlações entre hierarquias escolares e maus tratos indicadas por pares e autoindicados.

	INDICAÇÃO PELOS COLEGAS		AUTOINDICAÇÃO	
	Agressor	Vítima	Agressor	Vítima
MELHORES NAS DISCIPLINAS	-0,09	0,03	-0,06	-0,05
MELHORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	0,28*	-0,02	0,23**	0,10
POPULARES	0,31*	-0,08	0,23**	0,18**
PIORES NAS DISCIPLINAS	0,42*	0,20*	0,11	-0,04
PIORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	-0,07	0,40*	0,03	0,18*
IMPOPULARES	-0,06	0,40*	-0,00	0,09

* $p < 0.01$ (amostra >300)

** $p < 0.01$ (amostra >200)

De acordo com os dados da **Tabela 1**, é possível notar a correlação entre ser considerado pelos colegas como melhor em Educação Física e popular, com a prática de maus tratos, corroborando a hipótese de que o aluno agressor tende a se destacar na hierarquia não oficial. Chama-nos a atenção, ainda que de forma menos intensa, a identificação dos estudantes em relação aos maus tratos com aqueles que têm piores desempenhos nas disciplinas. As respostas fornecidas pelos estudantes apresentam uma tendência na qual os agressores ocupam o topo da hierarquia não oficial e a base da hierarquia oficial, o que reitera a hipótese levantada em estudos anteriores. Da mesma forma, os indivíduos que sofrem a agressão tendem a ser aqueles que ocupam a base da hierarquia não oficial.

Todavia, ao analisar a tabela 2, notamos uma correlação significativa entre os estudantes que ocupam o topo da hierarquia oficial e os mais populares, bem como a correlação na base da hierarquia entre os piores nas disciplinas e a impopularidade.

Esses resultados indicam uma outra tendência frente as hipóteses de estudos anteriores que apontaram os alunos com boas notas – conhecidos como *nerds* – como isolados ou impopulares. Ao cruzarmos esse dado com o da tabela 1, constatamos que os estudantes que ocupam o cume da hierarquia oficial (melhores notas) não foram enquadrados no grupo de estudantes mais vitimados. Além disso, inferimos que, se uma parcela dos alunos que ocupam o topo da hierarquia oficial também goza de popularidade, e há correlação significativa entre ser popular e atuar como agressor, então é bastante provável que existam agressores entre os estudantes com

bom rendimento. Dessa forma, os dados coletados detectaram, também, diferenças frente as tendências relatadas em estudos anteriores (OLWEUS, 2013; CROCHÍK, 2015; ZEQUINÃO et al., 2016; CHAVES; SOUZA, 2018; CROCHÍK et al., 2018) referentes ao perfil do estudante visto como popular/impopular. Sabendo que nos apontamentos das pesquisas anteriores a popularidade não correspondia à obtenção de boas notas (topo da hierarquia oficial) e que a alta popularidade (apresentada por ocupantes dos estratos mais altos da hierarquia não oficial) tendia a estar vinculada à demonstração de mais agressividade, é interessante ponderar sobre uma plausível mudança na dinâmica das hierarquias com relação à violência, isto é, que estudantes com bom rendimento acadêmico poderiam desempenhar, contemporaneamente, também um outro papel. Estariam essas alterações ligadas à maior valorização do rendimento escolar, mensurado através da produtividade, enquanto possibilidade de melhor adaptação no meio social referenciado na ideia de mérito quantitativo?

Tabela 2 – Correlação entre os topos e correlação entre as bases da hierarquia

		EDUCAÇÃO FÍSICA		DISCIPLINAS		POPULARIDADE	
		Melhores	Piores	Melhores	Piores	Mais	Impopulares
EDUCAÇÃO FÍSICA	Melhores	1	-	0,10	-	0,39**	-
	Piores	-	1	-	0,32**	-	0,10
DISCIPLINAS	Melhores	0,10	-	1	-	0,19**	-
	Piores	-	0,32**	-	1	-	0,35**
POPULARIDADE	Mais	0,39**	-	0,19**	-	1	-
	Impopulares	-	0,10	-	0,35**	-	1

** A correlação é significativa no nível 0,01

Nossa pesquisa também empreendeu entrevistas semiestruturadas com professores, nas quais objetivou-se mapear suas concepções sobre a violência escolar – mais especificamente o *bullying* – e sobre os perfis dos estudantes agressores e vítimas nesse processo. Foram entrevistados 15 professores das áreas de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Geografia. Para esse artigo, consideramos as respostas para as perguntas “quem são os alunos que agredem?” e “quem são os alunos agredidos?”.

De modo geral, os docentes caracterizaram os autores e vítimas da violência conforme os padrões dos estudos anteriores. Embora as respostas dos professores apontem também questões ligadas à personalidade e às questões sociais, foi comum a menção às hierarquias. Com relação aos alunos que praticam as agressões, seis professores apontaram os alunos com baixo rendimento (base da hierarquia oficial) e quatro apontaram que os agressores são os mais populares; outros cinco professores relacionaram o agressor a questões ligadas a liderança do grupo e força física (topo da hierarquia não oficial).

Já com relação aos alunos que sofrem as agressões, os professores identificam também questões relacionadas à personalidade, à família e à dinâmica social, mas também fazem referências às hierarquias. Em relação a esse tema, apenas dois professores identificaram alunos com bom rendimento como alvo de maus tratos e outros dois apontaram os alunos com baixo rendimento. Desse modo, seja no topo ou na base, a hierarquia oficial é

vista pelos professores como categoria a ser considerada. Quatro professores fizeram referência à hierarquia não oficial, dizendo que os agredidos são alunos pouco populares, com poucos amigos ou fracos fisicamente.

As diferenças na percepção de professores e alunos com relação à violência revelam certo distanciamento do professor em relação aos maus tratos que ocorrem no ambiente escolar, desinformação quanto às hierarquias, principalmente a não oficial, e lacunas quanto ao entendimento do papel da própria escola. Da mesma forma, faz sentido que, num modelo de escola que dá primazia ao rendimento dos estudantes em provas para atestar sua qualidade – isto é, que institui e reforça a hierarquia oficial –, aqueles que respondam com as melhores notas sejam considerados os mais populares entre os professores e, portanto, não sejam percebidos como alvos nem como agressores. Contam os educandos que ocupam o topo da hierarquia oficial, então, com certa proteção da instituição escolar, pois são valorizados como estudantes exitosos. Aqueles que ocupam a base da hierarquia oficial acabam, por outro lado, sendo relegados e considerados menos capazes e, de acordo com a visão social hegemônica, aparecem como mais suscetíveis às violências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados e relatados neste artigo apontam a possibilidade de uma reorientação das manifestações de violência na escola, que resultariam, entre outros fatores, do acirramento da ideologia da produtividade, da competência e de “valores empreendedores” pregados já há décadas em várias partes do mundo, e ainda mais realçados nas instituições educacionais brasileiras a partir do advento da BNCC. Novos estudos serão necessários para investigar a tendência aqui demonstrada, para que seja ampliada a compreensão do fenômeno da violência escolar e da regressão da formação humana como um todo, conforme denunciado pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade já desde a primeira metade do século XX.

De modo geral, o modelo de escola que temos construído parece ter como principal base a incitação das hierarquias, já que classifica os alunos entre melhores e piores, entre competentes ou não, o que pode favorecer “atitudes contrárias à solidariedade, ou mesmo a amizade” (CROCHÍK et al., 2018, p. 5). Faz sentido, então, que os alunos que ocupam o topo da hierarquia oficial deixem de ser vitimados, pois exibem a marca de sucesso na escola, reverberando o ideal de uma sociedade competitiva que premia a produção a qualquer custo e pune aqueles que não se adequam às suas estruturas, reiterando a violência.

Nesse sentido, é importante colocar sob análise a contradição da instituição escolar do tempo presente que, ao mesmo tempo em que diz se colocar como agente civilizador, acaba por instigar e reforçar a barbárie por meio da utilização de certos referenciais para realizar seu trabalho pretensamente – ao menos enquanto reitera a ordem vigente – civilizatório.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Tabus acerca do magistério*. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e emancipação. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. p. 97-117.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação após Auschwitz*. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e emancipação. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b (pp. 119-138).
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *A Educação contra a barbárie*. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e emancipação. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995c (pp. 155-168).
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria de la pseudocultura. In *Escritos Sociológicos I*, obra completa 8. Tradução de Gonzáles Ruiz. Madri: Akal. 2004. p. 39-78.

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M.T (Org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Ministério da Educação, 2017.
- BRANDÃO, E. C.; MATIAZI, L. D. *Bullying: violência socioeducacional* – desafio permanente. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v.9, n1, 2017.
- CAPPELLETTI, I. F (Org.). *Análise crítica das políticas de avaliação*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2005.
- CHAVES, D. R. L.; SOUZA, M. R. *Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230019, 2018.
- CROCHÍK, J. L. e cols. *Hierarquias escolares: desempenho e popularidade*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e167836, 2018.
- NASCIMENTO, A. M. T; MENEZES, J. A. *Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar*. *Psicologia & Sociedade*; v25(1): p.142-151, 2013.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, 2004.
- OLWEUS, D. *School bullying: development and some important challenges*. *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 9, p. 751-780, 2013.
- PEIXOTO, J. S. Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões nas práticas pedagógicas: SARESP em foco. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC. 2012.
- SILVA, A. T. BITTENCOURT, C. A. C. *Os traços fascistas por trás do preconceito, violência e bullying na escola*. *Revista Devir Educação*, Lavras, vol.3, n.1, p.116-126 jan./jun., 2019.
- SOARES, M.C.C. Banco mundial: política e reformas. In: TOMMASI, L. WARDE, M.J; HADDAD, S (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUSA, S. Z. OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez-2010.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. WARDE, M. J; HADDAD, S (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- UNESCO. *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Brasília: UNESCO, 2019.
- VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José R. O. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. *Educação Unisinos*, v 22, n 1, jan./mar. 2018, p. 35-43.
- ZEQUINÃO, M. A. et al. *Bullying escolar: um fenômeno multifacetado*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n.1, jan/mar. 2016, p. 181-198.

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Guiomar da Conceição da Rosa¹

Juliana Miranda Rocha Santos²

Marcos de Andrade Segundo³

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional brasileiro exige dos educadores habilidades para compreender as necessidades dos discentes, a fim de promover a construção de conhecimentos na perspectiva da educação inclusiva, fundada na valorização da diversidade e na garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Contudo, é comum que as escolas não estejam preparadas para pôr em prática, de forma eficiente, a propagação inclusiva. Deste modo, a figura do gestor torna-se de fundamental importância na superação dessas barreiras, e pode fazê-lo através de palavras e ações que promoverão a reflexão e a preparação dos professores (SAGE, 1999).

Para trabalhar a educação inclusiva, a escola deverá dispor de, além do apoio da equipe gestora, um atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais e profissionais de apoio como professor de libras, professor de língua portuguesa como segunda língua de alunos com surdez, professor especializado do centro de apoio pedagógico para atendimento a deficiência visual (CAP), revisor de Braille, educador físico, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. Essas são as expectativas da escola quando chamada para abraçar a inclusão.

A escola quando inclusiva tem a potencialidade de transformar não somente o seu ambiente material para receber esse aluno, mas os valores, a união e a interação, pois sabe-se que a educação inclusiva tem força transformadora, e aponta para uma nova era não somente educacional, mas para uma sociedade da unidade na diversidade. Entretanto, este assunto ainda é um grande desafio para o sistema educacional brasileiro. Nossa pesquisa visa contribuir para esta perspectiva trazendo uma amostra em um estudo de caso sobre a visão do gestor frente à inclusão em sua escola.

1 Mestranda em Educação pela Universidad de La Empresa, UDE Montevideú UY; Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes-RJ; Graduada em Ciências Contábeis pelo Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo – CNEC/IESA.

2 Mestranda em Educação pela Universidad de La Empresa, UDE Montevideú UY; Especialista em Educação Especial Ênfase em Deficiência Intelectual- Faculdade Internacional Signorelli –RJ; Graduada em Pedagogia pela Unisa – SP.

3 Mestrando em Educação, pela Universidad de La Empresa, Montevideo – UY; Pós-Graduado em Direito Administrativo pela Universidade Cândido Mendes-RJ; Graduado em História pela Universidade Paulista – UNIP.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) define os princípios democráticos que tratam da educação inclusiva, abordando a necessidade de oferecer oportunidades iguais para todos e a percepção de que a escola deve atender a diversidade. Esta necessidade de atender aos alunos sem distinção e preconceito traz novos rumos para construção da escola democrática.

Infelizmente se observa, em relação à inclusão, ações isoladas e simbólicas associadas a um conjunto de leis, projetos e iniciativas sem importância e desarticuladas tramitando entre as diversas instâncias do poder público. Em todos os casos, se percebe uma concepção de sujeito fragmentado, incompleto sem a necessária incorporação das múltiplas dimensões da vida humana.

A abrangência dos dispositivos na educação especial pressupõe uma revisão geral nas políticas administrativas e nas posturas individuais relacionadas aos portadores de necessidades educativas especiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9394/96 define os caminhos a serem seguidos pela educação especial no Brasil em seu capítulo V, nos artigos 58 a 60.

Conforme definição do Centro Nacional de Reestruturação Educacional (CNRE, 1994, p. 1), “educação inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas para que eles recebam serviços ocasionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios em classes adequadas à idade em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para a vida produtiva como membros da sociedade”.

Ao analisar a origem da história especial no Brasil se constata que a sua evolução é paralela à conquista dos direitos humanos. A história registra que em determinada época pessoas com deficiências eram sacrificadas porque nada de útil representava para a sociedade.

Mazzotta (2009) destaca dois períodos marcantes na evolução da educação especial no Brasil marcado pela abrangência das ações desenvolvidas para a educação dos portadores de deficiência.

O primeiro período de 1854 a 1956 com iniciativas e particularidades isoladas. Em 1854, D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Instituto de Meninos Cegos, sob a influência direta do Instituto Nacional de Jovens Cegos de Paris. No ano de 1890 ocorre a mudança do nome, chamando-se assim Instituto Benjamin Constant - IBC. Também no Rio de Janeiro, D. Pedro II (1857) fundou o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, o qual, após cem anos de fundação, passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Caracterizou-se como estabelecimento educacional voltado a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos com idade entre 7 a 14 anos (MAZZOTTA, 2009, p. 17).

Conforme Mazzotta (2009), em ambos os institutos, tempos depois da inauguração, foram instalados oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. O Imperador promove em 1883 a realização do 1º Congresso de Instrução Pública, sendo que um dos principais temas abordado foi “Sugestões de Currículos e Formação de Professores para Cegos e surdos”.

No ano de 1874 o Hospital Estadual de Salvador, hoje Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Por falta de informações a respeito do tipo de assistência prestada, não caracterizou-se como instituição educacional. Em 1947 foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, e o Instituto Benjamin Constant mais a Fundação Getúlio Vargas - FGV criam o 1º Curso de Especialização dos Professores

na Didática de Cegos. De 1951 a 1973 o curso de formação, passa a ter convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – NEP (MAZZOTTA, 2009).

Para Carvalho (2007, p. 54), inclusão “implica em não segregação o que requer dinamismo, mudanças de atitudes e muitas reflexões em torno de sua operacionalização, na escola e na sociedade”. A escola inclusiva seria aquela que se abre a todos que reconhece as diferenças individuais, que atende as necessidades de cada um e que está comprometida com a qualidade dos alunos.

Nesse sentido, a escola precisa capacitar-se para atender a todas as crianças, dando-lhe condições de emancipação educativa, valorizando de uma forma dinâmica e construtiva a responsabilidade de formar cidadãos livres e críticos, apenas com certas limitações físicas, cumprindo assim a Constituição que garante a igualdade entre todos os cidadãos. A escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de uma instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Conforme Sasaki (2007, p. 14): “muitos países já adotaram a abordagem inclusiva em suas escolas e o Brasil já começou a buscar o seu caminho, mesmo com pouca ajuda técnica e financeira. Porém com grande determinação por parte dos diretores, professores e pais, assim como alguns secretários estaduais e municipais de educação”.

Portanto, espaço escolar deve ser visto como espaço de todos e para todos; assim necessita-se de uma nova escola que promova a reflexão crítica e a pesquisa, não tendo medo de se arriscar, com coragem para criar e questionar o que está estabelecido, investindo na inovação, e se inserindo na proposta da inclusão. Segundo estudos realizados por Mazzotta (2009, p. 16), desde o final da década de cinquenta e início dos anos sessenta vem ocorrendo na Política Educacional Brasileira a integração da “educação de deficientes”, da “educação de excepcionais” e da “educação especial”.

Com o surgimento das novas diretrizes para a educação especial, a escola tradicional de ensino comum e escolas especiais estão em busca de soluções para atender as exigências desta legislação, pois sua importância cresce à proporção que confirma, de maneira formal, as agressões aos direitos das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, segregadas, em sua maioria nas escolas e institutos especializados, sem ter condições materiais e psíquicas para crescerem quanto cidadão.

Barbosa (1999) relata que o portador de deficiência é uma pessoa com direitos. Existe, sente, pensa e cria, portanto não se pode privá-lo de experiências reais, as quais proporcionam condições de desenvolvimento que valorizam a independência corporal e a maturidade emocional.

INCLUSÃO E A METODOLOGIA DIFERENCIADA

A aprendizagem é resultado do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos variados, assim como da transferência destes conhecimentos para situações novas, nesse sentido, é considerada um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais.

O processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento (BRASIL, 2015).

Conhecimento, segundo Vasconcellos (2005, p. 10):

É a grande categoria o processo de educacional e da consciência do sujeito, o da cultura, ele é especulativo, é teórico. O conhecimento é a estratégia fundamental e privilegiada de vida. Não de uma vida biológica, transitiva, mas de uma vida que se constrói historicamente e socialmente no cotidiano, nas nossas experiências, assim o conhecimento é mediação central do processo educativo. E aí ele se constrói concretamente supondo evidentemente intencionalidade, metodologia e planejamento.

Para o autor acima referenciado, conhecer como se dá o conhecimento no processo pedagógico é ajudar a eliminar a determinação social dos destinos dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua emancipação. Portanto, percebe-se com clareza que a sala de aula é o centro do processo de educação escolar, é nela que se dá a formação básica do educando com a interação dos sujeitos mediados pela realidade.

O trabalho de sala de aula para Vasconcellos (2005, p. 12):

É um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade. Sabemos que o homem é o único animal racional, portanto cultural que busca desenvolver modos de resolver seus problemas, concepções de mundo, que vão sendo assimilados pelas novas gerações, seja ela com objetivo de facilitar a sua sobrevivência ou pelo ato prazeroso”.

Na concepção de Gramsci (1982), o conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme e com isto seja capaz de transformar a realidade. Isso permite inferir que o conhecimento escolar que se deseja está pautado na realidade presente, com princípios críticos, que não se conforme com o que está dado na aparência, com o que é dito de imediato, um ensino que busque o que é significativo e relevante. Fazer acontecer estas realidades tem muito com a tarefa de ensinar, tem muito com o exercício do educador.

Saviani (2011 p. 447), ressalta que o que vem acontecendo é uma “desvalorização da cultura elaborada, nesse tipo de ‘cultura escolar’, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade”.

Ciente da amplitude e da significância da educação, o papel do professor, é ajudar a mediação aluno-conhecimento-aprendizagem, sempre com vista a sua formação como um ser humano completo:

O ser humano percebe o mundo e a presença do seu semelhante por meio dos sentidos da visão, da audição, do olfato, do paladar e do tato. Ainda assim, uma pessoa é muito mais do que o simples somatório desses sentidos. A perda de um ou mais deles não diminui, por si, a potencialidade da pessoa; até certo ponto, uma deficiência sensorial, pode mesmo ser atenuada pelo aguçamento dos demais sentidos. Essa perda, entretanto, não representa um obstáculo intransponível para que ela se relacione de forma construtiva consigo mesma, e com o mundo do qual faz parte, construindo para si, por seus próprios meios, a felicidade possível (BRASIL, 1998).

Nesse contexto a gestão escolar vem apresentando uma grande importância no âmbito mundial, tornando-se cada vez mais evidente a necessidade de que as instituições adotem uma gestão democrática e participativa para que haja o desenvolvimento pleno do ensino e da educação como um todo.

A DIMENSÃO PARTICIPATIVA DO GESTOR ESCOLAR

As sociedades na atualidade passam por constantes e profundas mudanças e trazem consigo novas diretrizes para as práticas escolares. O contexto socioeconômico, cultural e político vivenciado, influenciam na

necessidade de formação dos profissionais da educação, visto que existe necessidade de uma compreensão objetiva, por parte do professor, do contexto de mudanças que vivencia, assim como das interferências dessas mudanças sobre seu trabalho e a formação do aluno.

A compreensão do contexto em transformação e de suas influências exige também do professor novas formas de trabalho que sejam capazes de atender as novas exigências e dificuldades encontradas, o que desafia sua competência profissional, seu saber fazer. Surgem competências que se colocam aos professores diante da dinâmica social e educacional presente, entre elas a da inclusão.

Sabe-se que muitas vezes o trabalho do/a Gestor/a no espaço escola acaba suprimindo funções geralmente burocráticas, e reverter este quadro se faz urgente e necessário. Ainda se tem como parte da equipe da gestão escolar pessoas desqualificadas ou mesmo pedagogos formados que não conhecem o papel real que ocupam na escola, não realizando um trabalho comprometido com a melhoria na qualidade do ensino, não tornando o processo significativo e eficiente.

O termo gestão relaciona-se com administração, ou seja, administrar uma organização conduzindo-a para a concretização de objetivos. Segundo Maximiano (2007), administrar é um trabalho em que as pessoas buscam realizar seus objetivos próprios ou de terceiros com a finalidade de alcançar as metas traçadas. Dessas metas fazem parte as decisões que formam a base do ato de administrar e que são as mais necessárias.

A gestão escolar engloba as incumbências que as unidades escolares possuem, tais como: elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros. Ela constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009, p. 23). Não surgiu para substituir a administração escolar e sim para complementá-la em aspectos até então não contemplados. A ação do/a gestor/a escolar tornar-se-á efetiva se, na medida exata, for integrada com a comunidade escolar, articulando ações pedagógicas e visando um melhor desempenho e crescimento no que se refere ao processo educativo.

Dentre inúmeras propostas de mudança da gestão escolar, aparece como prioritária a implementação da nova política de gestão escolar. Nos objetivos da política educacional nos municípios encontram-se uma preocupação de capacitar os profissionais da escola. A mudança na maneira de pensar e agir dos diretores é vista como imprescindível para viabilizar uma gestão escolar mais democrática e autônoma.

Conforme Cruz:

O perfil dessas mudanças de comportamento, necessitaríamos fazer um estudo aprofundado dos processos de capacitação dos professores e da prática escolar cotidiana. Mas é possível inferir, das informações obtidas, que o perfil das mudanças desejadas no comportamento dos professores difere muito segundo as propostas de gestão escolar em jogo (CRUZ, 2007, p. 18).

Nesse contexto, ainda que a importância do trabalho do/a gestor/a seja reconhecida, considera-se indispensável uma mudança na atitude que lhe permitisse liderar o processo de mudança institucional e gerir uma escola flexível, ágil e autônoma, visando sempre acompanhar as novas demandas que surgem na sociedade atual.

Todavia, as atribuições da gestão escolar estão divididas entre governo e escola. Pretende-se com a gestão escolar, manter o sistema educativo articulado unicamente por mecanismos de controle, tende, na realidade, a

acarretar políticas de fragmentação do sistema educativo pelo deslocamento das responsabilidades entre os diferentes órgãos do sistema, a individualização institucional e o abandono da instituição escolar a seu próprio destino.

Por isso, na fala de Carvalho:

Diante do novo modelo de gestão escolar e das novas formas de controle do Estado, a diversidade das propostas estudadas nos alerta para a necessidade de uma política de gestão escolar voltada para a consolidação de um sistema educativo articulado entre as proposições da política educativa e sua concretização na atividade escolar. Só assim será possível aproximar as intenções democratizantes enunciadas das práticas político-educativo (CARVALHO, 2004, p. 11).

Nesse sentido, também é possível perceber nas propostas analisadas duas tendências básicas de compreensão da escola como organização que têm importantes implicações na construção de uma concepção democrática de gestão escolar. Uma das tendências é conceber a organização e a gestão escolar com base em modelos transladados de âmbitos com o da empresa e passar a ver a escola gerida como tal.

Assim, com argumentos reducionistas e simplificadores, a gestão escolar passa a ser, sobretudo, “administração” porém, não muito “escolar e sendo apresentada como apolítica, porque faz parte da tecnologia moderna e racional” (CARVALHO, 2004, p. 12).

Por outro lado, é possível encontrar propostas de gestão escolar que atingem a análise da organização do trabalho no interior da escola, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as questões pedagógicas passam a fazer parte da gestão escolar e as questões administrativas são pensadas em relação a elas, e não o inverso.

O/A GESTOR/A E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

A figura do/a Gestor/a é de fundamental importância na superação de barreiras que possam impedir de promover a inclusão de modo efetivo e eficiente, buscando recursos que possam auxiliar a comunidade escolar com toda a estrutura necessária para que a inclusão se efetive, esses recursos são tanto material como humanos, através de cursos de formação, encontros, simpósios (SAGE, 1999).

Para Luck (2009) a gestão pedagógica está diretamente ligada ao foco da escola e constitui uma dimensão que dinamiza todo o capital intelectual e material da escola, contribuindo com as competências sociais e pessoais necessárias para inserção do educando na sociedade. Considerando a dimensão da gestão escolar, e sua importância para o processo de inclusão, o gestor deve ser capacitado para estarem à frente de uma escola com demandas nem sempre fáceis de materializar, dependendo de verbas públicas, usando a criatividade para manter a motivação e aprendizagem, e, capacitar a escola como um todo para receber educandos com necessidades especiais, promovendo assim, a inclusão, preparando o aluno para participar da sociedade como ser atuante possa intervir na sociedade como cidadãos que é dotado de direitos sociais, políticos e econômicos.

A educação inclusiva tem força transformadora e aponta para uma nova era não somente educacional, mas para uma sociedade da unidade na diversidade. Entretanto, este assunto ainda é um grande desafio para o sistema educacional brasileiro. Garantir ao indivíduo portador de necessidades educativas especiais o direito à escolaridade, numa escola comum regular, não representa apenas um ato de amor, visto que esse sentimento é peculiar e se dá espontaneamente, sem se quer exigir reflexão prévia. A questão da integração, muito mais que um ato de amor, representa o exercício do respeito, um sentimento mais sublime que o amor, pois permite até mesmo seu desenvolvimento e sua sustentação. Todos nós queremos ser respeitados, em qualquer situação, por qualquer pessoa. “A integração reclama o direito de todas as crianças serem aceitas pela escola pública, não

obstante o aspecto atípico ou desviante que apresentem em termos de aparência, capacidade ou comportamento” (FONSECA, 2005, p. 209). Conforme Mantoan (2002), a Educação Especial incorpora princípios de uma pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar, pois assume que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem pode ser adaptada às necessidades da criança, e não somente se adaptar a criança. Uma pedagogia centrada na criança benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

Touraine, (1998), relata que nas escolas inclusivas a progressão no ensino não é serial, linear, mas organizada em ciclos de formação/desenvolvimento, que cobrem as faixas etárias de 6 a 11 anos, de 11 a 14 anos para o caso do ensino fundamental. Assim, o aluno transita em um nível de ensino sem reprovações, sejam quais forem as suas necessidades, pois não estabelecem, quando uma criança ou jovem devem mudar de ciclo. Assim, se estabelece uma nova lógica organizacional, em que o processo escolar não se limita exclusivamente aos avanços cognitivos e em que o tempo escolar é valorizado e entendido como uma etapa da vida do aluno que concorre para a formação de sua personalidade como um todo (TOURAINÉ, 1998).

No entender de Michels (2006) e Sage (1999), o gestor deve ser o primeiro a se conscientizar do seu papel na organização da escola de modo que se torne inclusiva. Só assim será possível promover mudanças educacionais, de forma a transformar as escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais é uma realidade que aos poucos vai se concretizando em nossas escolas. Por meio deste estudo passamos a compreender melhor as discussões, debates e até mesmo as contradições desta temática tão polêmica que é a inclusão. Tema difícil de ser trabalhado quando surge a preocupação em responder sobre a problemática do papel do/a gestor/a no contexto de mudança de paradigma pela qual passa a educação nacional. A nova tendência mundial é a de lutar contra a exclusão e avançar para dar condições de que a possa incluir todos os alunos.

Como decorrência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi constituído um novo paradigma no qual se assenta a educação brasileira, que é o paradigma da inclusão. Torna-se, pois, necessário repensar as novas diretrizes da educação e não separar a educação especial, pois para que realmente haja inclusão muda-se o contexto histórico, mudam-se os valores e mudam-se as ideias. A proposta inclusiva é muito rica de opções que favorecem os envolvidos no processo de inclusão, mas ainda existem muitos obstáculos que acabam interferindo nos resultados efetivos. É fundamental que esse público com alguma necessidade especial possa ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, para que garantam os mesmos deveres e direitos que igualam todos os cidadãos.

Portanto, a educação inclusiva não é tarefa fácil, pois, para se efetivar precisará romper preconceitos, principalmente ser realizada com responsabilidade por todos os envolvidos no processo, seja entidade governamental, sejam profissionais envolvidos diretamente no processo educacional da inclusão. Para que esse processo se consolide de forma eficiente a escola não pode ficar esperando por políticas públicas, mas ter à sua frente um/a Gestor/a qualificado/a que lute pela causa e busque os direitos desses cidadãos, pois os primeiros passos já foram dados, e não se deve esperar por condições favoráveis para que esta continue se efetivando, porque dificilmente virão, mas devemos compreender que a inclusão é um processo gradativo devendo ser construído e avaliado constantemente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Lúcia H. S. *Manual de Diagnósticos e estatística de distúrbios mentais – DSM – III – R*. 3ª ed. São Paulo: Manole, 1999.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 13.146* de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Integração: Inclusão e modalidades da educação especial e do desporto*/Secretaria de Educação Especial, 2007.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CNRES. Comissão Nacional para a Reforma do Ensino Superior. Uma nova política para a educação Superior. Brasília: [s.n.], 1994.
- CRUZ, Carlos Henrique C. *Educação libertadora como Projeto Político Social*. Revista de Educação, Brasília, abr./jun. 2007.
- FONSECA, Vítor. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- LUCK, H. *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MANTOAN, M. T. É. *A integração de pessoas com deficiências*. São Paulo: Memno 2002.
- MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAXIMIANO, A. C. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas, 2007.
- MICHELS, M. H. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2019
- SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2007.
- SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: Stainback, Susan; Stainback William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação em diálogo*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

A ESCOLA E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Juliana Miranda Rocha Santos¹
Guiomar da Conceição da Rosa²*

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva vista como proposta na educação, denominada de inclusão, tem como objetivo acolher as pessoas que possuem necessidades educativas especiais e oferecer a equidade de oportunidade para todos, com uma escola agregadora e com capacidade física e humana para promover a igualdade em todos os seus aspectos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1997, s. p.) “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. A educação inclusiva se define como o método de inserir os portadores de necessidades especiais ou com distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino, pois nem sempre a criança que é portadora de necessidades especiais (deficiente), apresenta distúrbio de aprendizagem, ou vice-versa, então todos esses alunos são considerados portadores de necessidades educativas especiais.

Mantoan (2002) se refere a necessidade de uma escola livre de preconceitos, que realmente valorize a interação entre diferenças promovendo a construção do conhecimento, onde os conteúdos devem contemplar à realidade do aluno, sua cultura, seus laços afetivos e sua identidade, pois não se podem ignorar as diferentes realidades de nossos alunos, tanto sociais como de aprendizagem, sendo que cada vez mais alunos com necessidades educativas especiais procuram as escolas regulares para sua formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) define os princípios democráticos que tratam da educação inclusiva, abordando a necessidade de oferecer oportunidades iguais para todos e a percepção de que a escola deve atender a diversidade. Esta necessidade de atender aos alunos sem distinção e preconceito traz novos rumos para construção da escola democrática.

A escola, assim, deve ser construída de modo que tanto seus aspectos estruturais físicos quanto pedagógicos atentam a educação inclusiva. Mendes (2010) aponta que a reorganização do ambiente educacional para a educação inclusiva deve ocorrer desde a educação infantil, dado a importância nesta faixa etária para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem e da socialização. Todavia, essa ainda não é uma realidade encontrada no ensino público nacional.

1 Mestranda em Educação, pela Universidade de La Empresa, UDE- Montevideo- Uruguai; Especialista em Educação Especial Ênfase em Deficiência Intelectual- Faculdade Internacional Signorelli- RJ; Graduada em Pedagogia pela Unisa-SP. juliana_fly@live.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade de La Empresa, UDE-Montevideo-Uruguai; Graduada em Ciências Contábeis pelo Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo- CNEC/IESA. guiomardarosa3@gmail.com

A ação inclusiva se harmoniza com a construção de uma sociedade democrática em que todos alcançam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada, de forma que ‘ser diferente é normal’, pois as diferenças de cada um são reconhecidas e aceitas.

INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Apesar dos estudos de capacitação de professores, para trabalhar com as diferenças, sabe-se que na realidade a exclusão social da pessoa portadora de deficiência não terminou, ainda está em compasso de espera, trabalhando a aceitação e preparação das escolas para que todos, alunos, professores, equipe diretiva se defrontem realmente com o fato e na obrigatoriedade de cumprir lei tenham que colocar em prática saberes o que até o momento não passam de teorias acumuladas.

Segundo Sasaki (2001), no século XX, os movimentos que discutiam as deficiências exigiam que a sociedade os integrasse e deixava claro que não seriam os indivíduos com deficiência que teriam que se integrar, mas todos os indivíduos deveriam preparar-se para reconhecer as diferenças e dar meios para que todos participassem e tivessem direitos iguais.

A inclusão ainda é um assunto que causa discussão, gera insegurança, pois os profissionais da educação argumentam que não se sentem preparados para assumirem, em suas turmas de ensino regular, o aluno que julgam necessitar de atendimento especial. E outro fator que entra em confronto com a inclusão é o temor dos pais que dizem que esses alunos podem atrapalhar o desempenho de seus filhos, ditos normais.

Stobáus e Mosquera (2003, p. 23) relatam que:

O papel da Educação Especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, sem discriminação, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

Com a preparação e formação específica, as resistências e os temores vão sendo vencidos e cedendo lugar ao objetivo maior que não é apenas a inclusão social dessas pessoas, mas o direito de tratamento igualitário, como diz Benaych (1998, p. 2), “a inclusão dos deficientes é uma questão humanista, de cidadania”.

Importante a colaboração de Carvalho (2007, p.54), quando define que a inclusão “implica em não segregação o que requer dinamismo, mudanças de atitudes e muitas reflexões em torno de sua operacionalização, na escola e na sociedade”. A escola inclusiva seria aquela que se abre a todos, que reconhece as diferenças individuais, que atende as necessidades de cada um e que está comprometida com a qualidade dos alunos.

A ESCOLA E A INCLUSÃO

A verdadeira inclusão envolve mais que oferecer ao estudante com deficiência o espaço físico da escola e sala de aula, mas significa o respeito e a compreensão pelas suas habilidades, nesse sentido é importante reconhecer que um indivíduo com limitações não significa que não possa ser participativo e apto para aprender. Esse sem dúvidas é o ponto de partida na reflexão de como trabalhar as diferenças de modo a atender as necessidades básicas e sua inclusão no meio social (ALVES, 2006).

Na proposta inclusiva previstas na Declaração de Salamanca consta que “o princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” Assim a citada Declaração aponta que os sistemas educacionais devem implementar sistemas de ensino que atenda a diversidade. Não é suficiente apenas a legislação garantir o acesso por meio da matrícula, pois para favorecer o acesso ao conhecimento faz-se necessário a utilização de mecanismos de diferenciação visando equilibrar situações de ensino permitindo que todos tenham direito de aprender.

A educação inclusiva tem o papel de transformar a escola regular em um espaço adequado para acolher as pessoas com necessidades educacionais especiais, e, as mudanças que tornam os ambientes escolares inclusivos devem ser realizadas no cotidiano de cada escola para de forma específica para cada aluno. A relevância da Inclusão é ter como resultado um repensar dos conceitos e práticas da Educação Especial atuando na escola regular sem perder a especificidade do seu campo do saber (MITLER, 2003).

A Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (BRASIL, 2015), tem por finalidade assegurar e promover os direitos deste público com vista à sua inclusão social e cidadania.

Art.27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (p. 9).

Com base nessa declaração entende-se que a Educação Inclusiva pressupõe um novo modelo de escola capaz de atender a todos os alunos e, os procedimentos até então adotados são substituídos por métodos de remoção de barreiras, o que implica um olhar as diferenças individuais no contexto da aprendizagem, uma organização curricular, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento integral de todos os alunos, de acordo com suas necessidades.

Para a Inclusão é necessário rever o currículo e planejá-lo junto com os professores, pois segundo Brandelise (2007), a elaboração do currículo, ocorre através das diferenças e divergências de opiniões a propostas já consolidadas. A participação do docente é de suma relevância no desenvolvimento e planejamento do currículo, pois com base nas inúmeras experiências vividas no ambiente escolar, o professor contribui na reflexão do processo ensino-aprendizagem tendo em estima as singularidades de cada discente.

Portanto, para uma Educação Inclusiva é necessário estrutura, organização, recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, visto que, para atender a todos o currículo precisa se adaptar ao aluno e não o contrário, para isso a educação especial não pode ser como um ensino à parte, mas junto ao ensino regular utilizar metodologias recursos pedagógicos e conhecimentos para atender a diversidade oferecendo assim um ensino que contribua para o desenvolvimento e a inclusão social.

A Declaração de Salamanca deixa claro que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”, assim é necessário que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem do estudante e adequar as práticas de ensino para auxiliar o desenvolvimento desses alunos. Nesse sentido é muito importante dinamizar o currículo e abranger em suas propostas o ensino de aspectos de vida prática, que proporcione uma maior autonomia ao cotidiano.

A inclusão é um desafio existente no âmbito escolar e possui um tempo para ser implementada, da mudança de paradigmas e concepções dos educadores, de um projeto que seja tomado como de toda a escola.

Concomitante a isso, é necessária a mudanças das práticas escolares, permitindo o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino.

O espaço escolar deve ser visto como espaço de todos e para todos, assim necessita-se de uma nova escola que promova a reflexão crítica e a pesquisa, não tendo medo de se arriscar, com coragem para criar e questionar o que está estabelecido, investindo na inovação, e se inserindo na proposta da inclusão.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, ele tem como incumbência reconhecer, preparar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação considerando as necessidades específicas de cada estudante. As atividades desenvolvidas nesse atendimento são diferentes das realizadas na sala regular, não substituindo a escolarização. Esse suporte auxilia o desenvolvimento dos alunos com o intuito de desenvolver a autonomia e independência na escola e fora dela. Alguns exemplos de atendimento educacional especializado é o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do código BRAILLE, incluir a utilização dos recursos de tecnologia assistiva¹, como a acessibilidade ao computador e a comunicação alternativa, preparar e disponibilizar material pedagógico ao aluno entre outros, o Atendimento Educacional Especial – AEE - é preferencialmente realizado no contraturno ao da classe comum frequentada e na própria escola desse aluno. Há ainda a possibilidade de esse atendimento acontecer em uma outra unidade escolar próxima ou em um centro especializado (BERSCH, 2013).

A proposta do AEE é ampla, abrangendo um leque de ações com o intuito de eliminar barreiras para o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino comum, pois a inclusão necessita de diferentes suportes e ajustes para se efetivar plenamente, pois alunos com o mesmo tipo de deficiência podem apresentar diferentes necessidades educacionais especiais, necessitando de diferentes ações educativas.

O AEE conta com o suporte da sala de recursos que são locais munidos de aparatos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a proposta do atendimento educacional especializado que tem como objetivos: prover condições de ingresso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.

Portanto é importante que a escola capacitar-se para atender a todas as crianças, dando-lhe condições de emancipação educativa, valorizando de uma forma dinâmica e construtiva a responsabilidade de formar cidadãos livres e críticos, apenas com certas limitações físicas, cumprindo assim a Constituição que garante a igualdade entre todos os cidadãos. A escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de uma instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor é fundamental, para enfrentar o processo de inclusão. O professor tem que estar se aperfeiçoando, buscando novos conhecimentos e adquirindo técnicas diferentes, atualizando-se a cada dia. É no trabalho do professor que se confia para que o ambiente escolar seja fator positivo para a formação do aluno com Deficiência Mental.

A esse respeito Stobáus e Mosquera (2003, p. 28) argumentam:

¹ Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2013).

De fato, pensamos que sabemos tudo e geralmente fugimos do que desafia a nossa competência de ensinar. Queremos que os alunos se acomodem também e que se contentem de terem aprendido o velho, aquilo que nós sabemos e lhes ensinamos. No entanto, o mistério do aprender e a aventura do conhecimento, se de um lado nos fazem humildes com relação ao que não sabemos do novo, e as crianças que nos chegam, em cada turma, de outro, valorizam a nossa profissão de ensinar, pois decifrar esses misteriosos seres e inculcar-lhes o prazer de descobrir, de reinventar o mundo é tarefa relevante e indispensável.

Nóvoa (1991) relata que a função docente não se iniciou de forma especializada, mas sim através da religião sob a tutela da Igreja ou de maneira leiga. Algumas assembleias religiosas se transformaram mais tarde em congregações docentes, marcando então a origem da profissão de professor, que ao longo dos séculos XVII e XVIII foi representada pelos jesuítas e oratorianos que configuraram um corpo de saberes, técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente.

A elaboração de um corpo de saberes e técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e a intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental. A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a sistema normativo essencialmente religioso (NÓVOA, 1991, p. 13).

Foi no final do século XVIII, quando ocorreu o processo de estatização e significativas mudanças no ensino, que passou a não ser permitido ensinar sem uma autorização do Estado. Este documento funciona como uma garantia do Estado aos grupos docentes a exercerem sua profissão dentro de um reconhecimento oficial e mostrando a capacidade profissional e reconhecimento social dos professores.

De acordo com Nóvoa (1991), os professores são reconhecidos neste período como funcionários do tipo particular, pois a sua ação está ligada a uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e finalidades sociais do qual são portadores, os professores são então agentes culturais e também agentes políticos.

No início do século XX, o Movimento da Educação Nova ilustra em todos os sentidos a junção de projetos culturais, científicos e profissionais da área docente e a perspectiva que se tem é uma lenta evolução cultural, mas que também representa uma forte contribuição para a figura do modelo do professor profissional.

Para Nóvoa (1991, p. 24), a formação de professores é, “provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.” Ao longo da história constata-se que a formação de professores está centrada em instituições e em conhecimentos fundamentais, balançando entre modelos acadêmicos e práticos.

Os professores devem se comprometer na educação das crianças visando uma nova sociedade; devem ser professores que fazem parte de um sistema que os valorize, fornecendo recursos e apoio necessários a sua formação e desenvolvimento, para que se tornem professores criadores e não apenas técnico ou bancários, na visão de Paulo Freire (1974).

O tema formação *de professores* é de suma importância, pois tem o objetivo de conhecer e verificar a qualidade necessária do educador, bem como, a possibilidade de predizer e avaliar a função docente. A formação contínua dos professores deve ser enfatizada em qualquer área na qual o docente atue.

Becker (2003, p. 126), afirma que: “o professor, além de ensinar passa a aprender, e o aluno além de aprender passa a ensinar”. A aprendizagem é o desenvolvimento da pessoa como um todo, pois, o aprender é

transmitir conhecimento, sendo um processo dinâmico, que ocorre a partir do momento em que o aluno realiza algum tipo de atividade.

Conforme relato de Becker (2003, p. 123): “a aprendizagem do aluno só acontece na medida em que este age sobre os conteúdos específicos.” Portanto, a aprendizagem ocorre na medida em que possui estruturas próprias construídas ou que ainda estão em construção.

Em um estudo recente de Weber e Avis (2006), observam que muitos professores ainda não estão preparados, formados, estruturados para ensinar pessoas com deficiência, que possuem um tempo diferenciado de responder aos estímulos. Mas mesmo que ainda encontrem certas dificuldades para lidar com uma criança que apresenta características diferentes da maioria, o objetivo do docente, é acima de tudo, lidar com esta realidade e tentar interagir com essas crianças. Afinal, além das dificuldades que naturalmente enfrentam as crianças com deficiência quando chegam à escola, na maioria das vezes, precisam superar outro problema: o despreparo dos professores para trabalhar com alunos especiais.

Por outro lado, a escola não é formada somente pelo professor. É uma organização formada pela direção, coordenadores, funcionários de apoio que também têm contato com as crianças que estão em processo de inclusão. Sabe-se que, muitas vezes, a criança precisa de outros profissionais, além dos da escola, para auxiliá-la assim como a sua família. Ela tem algumas necessidades para as quais professor não é suficiente.

Ao se pensar na proposta de uma escola inclusiva, deve-se ter em conta justamente a questão da formação de professores, sendo este um fator essencial, pois para trabalharem com alunos Deficientes Mentais os educadores precisam de um treinamento adequado onde se permita, também, trabalhar seus valores e autoestima. Segundo Jacqueline Jordan Irvine, (*apud* VIESSER, 1994), o resgate de valores pode fazer uma enorme diferença na vida da criança, pois faz parte da natureza humana comportar-se geralmente da forma pela qual se é tratado.

AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Em relação a avaliação para os alunos com necessidades educacionais especiais tem que ser vista como uma possibilidade de reflexão como forma de diminuir o violento processo de exclusão causado por ela, é fundamental rever os processos avaliativos para que esses não sejam os responsáveis pela desistência e fracasso escolar desses estudantes.

Essa avaliação deve conter recursos de acessibilidade para que estes tenham condições de expressar adequadamente suas aprendizagens. Por recursos de acessibilidade podemos entender, segundo Sartoreto (2010, p.03), “desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, os intérpretes, até uma grande gama de recursos da tecnologia assistiva, enfim, tudo aquilo que é necessário para suprir necessidades impostas pelas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, físicas ou mentais”.

O objetivo da avaliação para os alunos com necessidades educativas especiais é mais que apenas medir o resultado, pois isso não traz muita informação sobre o aluno, mas deve-se considerar a experiência adquirida por esse estudante e observar seus avanços e dificuldades frente ao conteúdo escolar. O mais importante do processo avaliativo é fornecer esclarecimentos ao professor sobre o que e como o discente aprendeu para que assim este possa utilizar as estratégias que deram certas, replanejar as que não obtiveram resultado e pensar em outras atividades para que dessa forma o aluno não pare de avançar. Diferentes processos de avaliações devem ser utilizados tais como: observações coletivas e individuais relatórios e portfólios com anotações diárias onde o docente escreve as observações e estratégias dos estudantes na execução das atividades.

O portfólio é um instrumento que permite aos professores, pais e alunos perceberem como se iniciou o trabalho como este se desenvolveu fornecendo base para refletirem sobre o que foi produtivo e auxiliando na continuidade do processo educativo por ajudar no planejamento das próximas atividades sempre tendo em vista o desenvolvimento dos alunos.

Os portfólios auxiliam na seleção dos recursos de acessibilidade fornecendo ajuda sobre o sucesso que está sendo alcançado com seu uso. E esses registros colaboram por proporcionar orientações não só dos conhecimentos, mas também das habilidades adquiridas pelos discentes, e assim com base nessas informações possam ser utilizados os recursos adequados com o objetivo de ampliar as habilidades adquiridas por esses alunos.

CONCLUSÃO

Com as reflexões realizadas sobre a inclusão, se identifica que para o sucesso do trabalho pedagógico e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais é necessário um conjunto de fatores, como o trabalho do professor da sala regular, o atendimento especializado na sala de recursos que oferece materiais diversificado para auxiliar no desenvolvimento desses alunos.

A parceria entre o AEE e a sala regular, junto com a adequação do currículo visando definir as barreiras que o estudante com necessidades especiais encontra para a aprendizagem, favorece o desenvolvimento integral do discente, pois, mais importante que passar o conteúdo é ajudar os estudantes a exercerem seus direitos como cidadãos.

O processo avaliativo é um instrumento com a finalidade muito maior que medir a aprendizagem dos alunos, mas uma ferramenta necessária para analisar o trabalho docente e as estratégias utilizadas apontando o que está dando certo o que precisa ser revisto e o que pode ser implantado. Finalmente, esse estudo traz uma visão geral da educação inclusiva, do AEE e do processo avaliativo, como forma de analisar o processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.
- Becker, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BENAYCH. *Palestra ministrada em São Paulo*. Disponível em: <<http://www.ecof.org.br/projeto/down/reportagem>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI, 2013. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/IntroducaoTecnologiaAssistiva.pdf>>. Acesso em 14 set. 2019.
- BRANDALISE, M. Â. T. *Currículo e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa: UEPG, 2007. v. 1. Série escola.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Especial. Salas de recursos multifuncionais espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução N°4, de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica – na modalidade Educação Especial. 2009a.
- BRASIL, *Ministério da Educação*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. N° 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.146* de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.

- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília. Ministério da Justiça/Secretaria Nacional de direitos humanos, 1997.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.
- MANTOAN, M. T. É. *A integração de pessoas com deficiências*. São Paulo: Memno 2002
- MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, E. G (Org.). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NÓVOA, Antônio. *Concepções e práticas da formação contínua de professores*: In: Nóvoa A (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- SARTORETTO, Mara Lúcia. *Como avaliar o aluno com deficiência?* (2010). Disponível em: <http://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- SASSAKI, R. K (2001). *Inclusão no Trabalho*. Seminário Internacional de Sociedade Inclusiva. Pontifca Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais.
- STOBÁUS, Claus Dieter, MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- WEBER, Marisa Regina & AVIZ, Denise Stollmeier de. *A afetividade na aprendizagem: a importância do educador, da família, da escola e o papel da afetividade na alfabetização*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, nº 9, p.135138, jul-dez/2006.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

Eixo Temático 6
Epistemologia,
Narrativas e Formação

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E LINGUAGEM: A PERGUNTA E O DIÁLOGO ENQUANTO PRIMAZIA PEDAGÓGICA

Alexandre de Souza Athaide¹

INTRODUÇÃO

A hermenêutica filosófica, enquanto um fundamento de origem das *geisteswissenschaften*, a partir da base filosófica de Hans-Georg Gadamer em *Verdade e Método I*, reorienta, em um primeiro momento, o sentido de verdade para as ciências humanas e especialmente para a filosofia. Essa reorientação sobre o sentido de verdade, torna-se possível pela demonstração ontológica do vir-a-ser de sentido que aparece para um sujeito de linguagem em determinado momento histórico. É por essa relação entre sentido, linguagem e historicidade que a hermenêutica filosófica pode, em um segundo momento, ser problematizada como hermenêutica pedagógica, onde, através da potencialidade de sentido da linguagem, a noção de formação e de subjetivação podem ser pensadas. Deste modo, podemos perguntar, qual a potencialidade formativa da noção de linguagem e sentido que advém da Hermenêutica filosófica de Gadamer? É possível pensar uma noção de subjetivação através da ideia de experiência a partir das bases da experiência hermenêutica? Não estaria aí uma tentativa de retomada pedagógica para uma legítima subjetivação em tempos de excessos tecnicistas?

Pode a consciência sobre nossa existência finita e temporal, nossa experiência e origem de sentido, reorientar a forma como consideramos o processo de subjetivação humana? Em outras palavras, como a consciência da experiência hermenêutica é capaz de apresentar uma pedagogia da historicidade, hermenêutica, que não sucumba aos excessos da epistemologização de nossa formação? Será pelo estudo da linguagem, mais precisamente pela concepção de diálogo, que abrimos a reflexão sobre os caminhos que nos apontam a esta hermenêutica pedagógica.

Vive-se a experiência hermenêutica no sentido de estar antropologicamente no tecido da historicidade, mas a consciência desta experiência é uma condição que se desenvolve através da linguagem. É a abertura da linguagem, a estrutura desta abertura de linguagem que caracteriza a consciência hermenêutica ou consciência histórica. Para Hans-Georg Gadamer, a abertura da linguagem se dará através da forma lógica da pergunta, pois será a pergunta que irá guiar, que possibilitará esta consciência hermenêutica. A abertura que caracteriza a essência da experiência hermenêutica tem a estrutura lógica da pergunta.

¹ Bacharel em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, sob orientação do professor Dr. Cláudio A. Dalbosco. Atualmente licenciando em Filosofia pela UPF e vinculado ao Grupo de pesquisa Cultura, Educação e Formação Humana, coordenado pelo Professor Dr. Cláudio A. Dalbosco (UPF).

A experiência em sua essência, enquanto experiência de sentido no mundo vivido não acontece fora da linguagem e fora das possibilidades da pergunta. A forma como o sentido aparece para uma consciência através desta abertura propiciada pela pergunta, é semelhante ao modo de como esta pergunta gera a aporia e a suspensão do juízo dentro do diálogo socrático. Quer dizer, a dialética de Platão tem em si uma negatividade que é produtiva, iniciada pela pergunta, falando hermenêuticamente, iniciada pela suspensão de todo pré-juízo dos falantes, onde a aporia é o reconhecimento dos limites de sua própria linguagem e horizonte interpretativo. O reconhecimento dos limites do próprio horizonte interpretativo, representa, como nos diz Gadamer, a famosa *docta ignorantia* socrática, onde a superioridade da pergunta revela a negatividade produtiva da própria aporia (1996, p. 439).

A pergunta possui primazia hermenêutica, pois ela proporciona a abertura de sentido e linguagem; há uma espécie de ruptura no *logos* do interpelado, no sentido, onde a resposta aparece como um sentido, um novo *logos*. O diálogo, ou como o próprio Gadamer prefere chamar, a conversação (*Gespräche*), que queira em sua intencionalidade, explicar, buscar o sentido de algo, deve começar em seu princípio por perscrutar o que quer saber, através da pergunta mesmo. A pergunta no modelo socrático, contraria o próprio domínio formal da linguagem, onde querer falar e apenas explicar as coisas, leva o interlocutor que pensa saber, ao fracasso deste saber. Hermenêuticamente, o aspecto qualitativo da pergunta para a produtividade do diálogo, está na abertura constante da linguagem enquanto sentido, que a pergunta proporciona e sustenta em uma conversação.

A relação entre pergunta e resposta enquanto jogo de linguagem, um jogo dialético para o aparecer de um saber, consiste no aparecer de um julgamento correto e no excluir do incorreto. O saber enquanto uma *coisa mesma*, aparece quando se resolvem as instâncias contrárias e se compreende a falsidade ou a não legitimidade dos argumentos. Neste modelo de saber a partir da dialética enquanto jogo de pergunta e resposta, o saber é um trabalho negativo, uma espécie de caminho de desconstrução, mas que leva ao saber. Esta produtividade do saber, a partir da abertura de orientação de sentido propiciada pela pergunta, pode ser entendida se se compreender a primazia da pergunta em relação à resposta, quer dizer, o que subjaz ao conceito de saber é a primazia da pergunta.²

Devemos enfatizar de que não existe uma fórmula lógica para o realizar da pergunta, um modelo de aplicação, um método para a pergunta, como já mencionamos anteriormente, é este não saber que leva à pergunta. Entretanto, dentro da noção de experiência hermenêutica, há uma certa negatividade nesta experiência em relação às opiniões pré-estabelecidas e a necessidade da pergunta, o dar-se conta de este não saber, surge desta característica de não se integrar às opiniões pré-estabelecidas. Como afirma Gadamer em *Verdade e Método I*, “o perguntar é mais um padecer que um fazer. A pergunta se impõe; chega a um momento em que já não se pode seguir, permanecer com a opinião acostuada” (1996, p. 444, tradução nossa).

DESENVOLVIMENTO

O modelo de conversação não possui um enquadramento lógico, no sentido de técnica ou aplicação, mas a necessidade do saber, a consciência do não saber, a condição aporética dos interlocutores, faz com que exista uma consciência que também é crítica no próprio diálogo. É no modelo deste diálogo que aparece as possibilidades extremas da razão, da verdade e rebaixa toda contra argumentação que pretende colocar limites para

2 Hans-Georg Gadamer vai chamar a atenção em *Verdade e Método I*, para uma análise da dialética a partir de Aristóteles, que pode dar luz sobre esta natureza do saber, a partir da *Metafísica*. Aristóteles diz que a dialética é a capacidade de investigar o contrário, e se para coisas contrárias pode existir uma e mesma ciência. Esta perspectiva de Aristóteles irá concordar com uma característica geral da dialética que aparece no *Parmênides* de Platão, sobre se existe ou não uma possibilidade de uma mesma ciência para coisas opostas. Para a nossa situação hermenêutica em relação ao vir a ser do saber, a dialética é a tensão pergunta resposta que aparece como uma propiciadora de um saber.

a vigência de um único sentido específico³ (GADAMER, 1996, p. 445). Há uma necessidade de se estabelecer um sentido específico. A dialética acontece entre interlocutores, aparece enquanto arte de condução de conversação, mas ao mesmo tempo, possui uma intenção interna a este diálogo, que é uma intenção de levar os interlocutores a um saber, um esclarecimento⁴. O modelo de diálogo platônico enquanto modelo de diálogo vivo, hermenêutico, deve ser o modelo por excelência da experiência social. Dentro do processo educativo, o diálogo vivo deve ser este modelo da legítima experiência social, enquanto uma experiência de construção de si. Daí, vemos que o processo educativo, organizado para o desenvolvimento do sujeito enquanto um processo de subjetivação, deve chegar a realizar o seu caráter eminentemente social. Nesse processo educativo se encontram as relações entre sujeitos que, também está institucionalizado na escola, na universidade e compõe o que os gregos chamam de *eros pedagógico*. Esse *eros pedagógico* compreende uma troca de relações que é intersubjetiva, praxiológica, não formal, entre sujeitos e que colabora para o modo de subjetivação. Essa característica de experiência social acontece através do diálogo aberto, enquanto experiência social e a excelência desta experiência, também é a excelência da experiência social.

Hans-Georg Flickinger menciona na obra *Gadamer & a Educação* (2014, p. 80), que o diálogo vivo, a partir de um modelo platônico, cumpre essa função de experiência social, por conter estruturas semelhantes ao modelo do jogo, quer dizer, da função pedagógica do jogo. O diálogo vivo na educação traz em si esse *eros pedagógico* enquanto uma possibilidade de abertura de novos sentidos e modos de subjetivação, exatamente pelo caráter de jogo que ele possui; o jogo cria uma realidade própria, uma encenação que é real, social, mas possui regras próprias, específicas, diferente das regras externas e impostas pelo social. O sentido do jogo tem uma situação extraordinária, de suspensão das regras externas para a criação de uma regra própria, para a qual funda possibilidades de acontecimentos.

O projeto de uma educação a partir da hermenêutica pedagógica, passa aqui pela compreensão desta perspectiva intelectual que procura revelar a linguagem como a casa do ser, como a condição existencial dos sujeitos. Há um evidente déficit de linguagem não apenas na educação, em relação à formação, mas déficit social de linguagem que se mostra pela dificuldade interpretativa dos sujeitos, onde a reflexividade passa a ser considerada como algo abstrato em seu pior sentido, e o dar-se conta da historicidade e temporalidade de nossas vidas, é tratada como uma especulação descolada do existir. Entretanto, o excesso de uma linguagem moldada nos moldes de linguagem de informação, é um dos sintomas mais nítidos deste déficit de linguagem/interpretação, onde o sujeito existe sem completar o reconhecimento de sua situação existencial, histórica, pela ausência da reflexividade e criticidade e da potencialidade de significado aí contida. O caráter antropológico da hermenêutica filosófica, tem nesta abordagem pedagógica, sua natureza revelada, ao mesmo tempo que revela uma concepção de filosofia onde a linguagem não está fora do mundo vivido, mas o constitui.

3 É necessário mencionar aqui um esclarecimento conceitual acerca dos sentidos de diálogo em Gadamer e sobre a legitimidade deles. Nem todo o modo de comunicação verbal possui uma legitimidade, no sentido crítico em que busca a hermenêutica filosófica para o esclarecimento dos sujeitos, para a educação. Existem formas de linguagem que não cumprem as exigências de um diálogo verdadeiro, como o interrogatório jurídico, a conversação terapêutica e a negociação entre comerciantes. O problema que estaria subjacente a estes modos de uso da linguagem seria de que estas formas de “diálogo” estariam vinculadas à objetivos já premeditados, onde o interlocutor já sabe aonde quer chegar e qual resultado interessa. No interrogatório, cumpre buscar informações para suspeitas já existentes. É o que aparece no termo alemão *Verhör*, que indica um prefixo “ver”, um “desvio”, no qual o interrogador manipula as informações, selecionando as informações que deseja ouvir. Na conversação terapêutica, o terapeuta tenta levar o cliente a reconhecer sua situação, a fim de retomar o controle de sua vida. Na conversação entre comerciantes, o objetivo da conversação é o lucro, de modo que a conversação é levada para este fim. É importante ressaltar aqui, de que o que interessa a Gadamer é um modelo de diálogo que impeça os jogos de poder entre sujeitos e leve os interlocutores a este aspecto de subjetivação do diálogo. O modelo de diálogo idealizado por Hans-Georg Gadamer aparece como fundo mental da experiência hermenêutica e apresenta características específicas, entre as quais se destacam: a disposição por parte dos interlocutores de entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento da autonomia dos parceiros; a capacidade de exercer a escuta, como elemento fundamental da experiência hermenêutica; e a renúncia a quaisquer verdades últimas (FLICKINGER, 2014, p. 83).

4 A forma literária do diálogo, bem como vemos na forma dos diálogos platônicos, é capaz de devolver à linguagem o movimento literário e aberto da própria linguagem durante a conversação; quer dizer, para a compreensão do fenômeno hermenêutico, podemos dizer que a forma mais literária dos diálogos aproxima ao conceito hermenêutico de linguagem praxiológica, enquanto um fenômeno, uma experiência histórica. Uma linguagem que fosse exclusivamente demonstrativa em relação ao mundo, não permitiria esta abertura de sentido e ela mesma seria tratada enquanto fora do mundo.

A possibilidade de uma reflexão sobre a hermenêutica filosófica enquanto hermenêutica pedagógica, acontece exatamente por este poder da linguagem. Poder de produtividade de sentido para o sujeito, a partir da compreensão da linguagem como a casa do ser, o lugar existencial dos sujeitos. A linguagem é este elemento existencial e praxiológico, onde o sentido acontece propiciado por esta natureza histórica da própria linguagem. O diálogo vivo, tendo como base o modelo de diálogo pedagógico platônico, será esta entrada da hermenêutica em seu aspecto pedagógico. A característica da hermenêutica pode reorientar a educação contra a própria deficiência de formação de linguagem no atual ensino. Não se trata especificamente do analfabetismo enquanto uma ausência de linguagem formal, mas devemos notar sobre a falta de linguagem e de experiência de caráter reflexivo-criativo, qualidade de linguagem vinculada à esta abertura da qual descrevíamos anteriormente. Como bem nos aponta Hans-Georg Flickinger em sua obra *Gadamer & a Educação*, a deficiência da linguagem está vinculada ao que se chama de reducionismo da linguagem e o reducionismo de experiências. Esta visão reducionista da língua faz com que esta seja um mero objeto de manipulação, tendo como sinais deste sintoma a limitação da reflexão e criatividade, no processo de produtividade hermenêutica ou de sentido (2014, p. 66).

Podemos elencar como os sintomas da limitação de sentido na forma atual da linguagem o excesso de informações, informações apenas, carentes de sentido reflexivo, onde esse excesso provoca uma queda qualitativa da capacidade de perceber e diferenciar significados e relevâncias destas informações. A linguagem em seu lugar de reflexividade e criticidade, deve precaver os sujeitos contra a própria sujeição acrítica à estas informações e ideias impostas como critério de integração social, normalmente vinculadas a intenções de demanda de produção e de capital. Estas informações se apresentam como uma linguagem de imposição de sentido e chegam através dos dispositivos eletrônicos de penetração social massiva, onde instala-se um mecanismo de linguagem de imposição e recepção destas informações, quer dizer, não há um estímulo da capacidade crítica-reflexiva dos sujeitos, mas a linguagem é instrumentalizada para a imposição e recepção destas informações, geradas pela mídia e comunicação social, com o fim no capital.

Outro fenômeno de coerção e instrumentalização do uso da linguagem e para o detrimento da linguagem enquanto experiência de estar no mundo, é o desserviço social que o debate político ocupa na formação dos sujeitos. Neste aspecto, volta-se a uma antiga e histórica contenda platônica com o modelo de formação da própria sofística. Vale lembrar que o descontentamento platônico era de uma espécie de instrumentalização do próprio discurso público-político enquanto elemento fundamental de formação integral do sujeito, pois o discurso deveria, em seu pronunciamento, encontrar o *logos* do mundo, enquanto objetivo deste discurso. O atual debate público-político instrumentaliza a linguagem e a mantém apenas em seu sentido formal, retórico, quer dizer, poderíamos dizer que não há um *logos*, um sentido que esteja em um âmbito de intersubjetividade, para a construção reflexiva dos sujeitos, mas o *logos* do discurso político acaba por ser direcionado à coerção e manipulação das massas, mantendo um *logos* privado, sem preocupação social.

Outra característica da perda da dimensão reflexiva propiciada pelo modo de uso da linguagem é a primazia da imagem em detrimento da escuta e da escrita. É uma consequência evidente, que em um contexto pedagógico e social que perde a capacidade interpretativa, de escuta e escrita, que o peso visual da imagem tome conta, substitua o lugar do diálogo como lugar comum do sentido, do aparecer do sentido. A imagem chega antes, se apresenta um a-priori de sentido dominador, que molda e define o sentido e a interpretação. O diálogo como elemento de exercício crítico e reflexivo acaba se apresentando como enfadonho, difícil de ser realizado e de realizar, efetivar o horizonte histórico do sujeito para ele mesmo. A linguagem, no modo como pensa Gadamer, possui a primazia de ser uma realização existencial, de realizar para o sujeito, sua própria situação hermenêutica.

O caminho dialógico da hermenêutica pedagógica carrega o *logos* enquanto realização de sentido para o sujeito. Realização de sentido e realização de subjetivação, quer dizer, o reconhecimento existencial de sua situação história através dos desdobramentos reflexivos que a linguagem possui, representa para este um acontecer histórico que é ao mesmo tempo realização e acontecer de si, uma verdadeira subjetivação. Este é o caráter

antropológico da hermenêutica filosófica que entra para a hermenêutica pedagógica, por uma reorientação da compreensão do papel da linguagem como diálogo, para a própria formação humana. A crítica que se desdobra desta hermenêutica pedagógica, acontece em relação às formas de uso da linguagem e de como esta vem sendo captada para uma formalização da educação que não encontra todo potencial crítico e reflexivo desta linguagem. Já não é o discurso que deve encontrar seu *logos*, mas o discurso enquanto linguagem deve fazer aparecer, revelar seu *logos* intrínseco, pelo autorreconhecimento de condição, situação existencial. O diálogo em sua compreensão hermenêutica, é uma experiência de existir, de construção de significado para si e não um caso de aplicação metódica e formal, quer dizer, a *tekhné* cumpre sua função em relação a atividades específicas de aplicação e produção e devemos alertar para o desvirtuamento que a linguagem vem sofrendo, sendo reduzida à linguagem de dados, informação, mas incapaz de expressar o caráter praxiológico da existência.

O projeto de uma educação a partir da hermenêutica pedagógica, passa aqui pela compreensão desta perspectiva intelectual que procura revelar a linguagem como a casa do ser, como a condição existencial dos sujeitos. Há um evidente déficit de linguagem não apenas na educação, em relação à formação, mas déficit social de linguagem que se mostra pela dificuldade interpretativa dos sujeitos, onde a reflexividade passa a ser considerada como algo abstrato em seu pior sentido, e o dar-se conta da historicidade e temporalidade de nossas vidas, é tratada como uma especulação descolada do existir. Entretanto, o excesso de uma linguagem moldada nos moldes de linguagem de informação, é um dos sintomas mais nítidos deste déficit de linguagem/interpretação, onde o sujeito existe sem completar o reconhecimento de sua situação existencial, histórica, pela ausência da reflexividade e criticidade e da potencialidade de significado aí contida. O caráter antropológico da hermenêutica filosófica, tem nesta abordagem pedagógica, sua natureza revelada, ao mesmo tempo que revela uma concepção de filosofia onde a linguagem não está fora do mundo vivido, mas o constitui.

CONCLUSÕES

A hipótese que guiou este artigo, esta pesquisa, foi de que a hermenêutica filosófica de Gadamer, sustenta uma antropologia filosófica em seu interior e é através desta antropologia, deste sentido de antropologia, que elaboramos nossa hipótese de subjetivação. Pois esta hipótese permitiu pensarmos na hermenêutica enquanto um fundamento geral para as ciências humanas e pensar o sujeito e seu acontecer, sua subjetivação na história, é pensar sua própria formação, sua construção no tempo e a formação do que definimos como subjetivação. Para desenvolver esta noção de acontecer de verdade, desenvolvemos a origem conceitual da hermenêutica a partir da herança de Heidegger para a filosofia e a influência da noção de consciência histórica da *Fenomenologia do Espírito* de Hegel; aí encontramos duas vias que são fundidas para a noção de círculo hermenêutico, enquanto círculo de produção de sentido. A compreensão do que seja a ideia de experiência hermenêutica enquanto um acontecer de sentido para o sujeito partir de uma determinada situação histórica. A pergunta que guiou este desenvolvimento foi, o que é a experiência hermenêutica, como ela se constitui e o que é. Em um segundo momento, elaboramos a argumentação já entendendo a noção de experiência hermenêutica, e fazendo com que esta noção fosse compreendida como um fundamento antropológico, onde o sujeito pode, ao dar-se conta desta experiência e situação, chegar à noção de consciência da experiência hermenêutica, permeada pela potencialidade da linguagem.

A pergunta e o diálogo enquanto potencialidade pedagógica, nasce da noção da hermenêutica enquanto experiência de si, antropológica, enquanto uma experiência de linguagem na historicidade. Do ponto de vista antropológico, não podemos descolar a experiência do sujeito de um estado histórico cultural e natural, pois o sujeito está aí, em determinado contexto de sentido histórico. Se essa circunstância migrará para uma experiência ontológica de significação dessa experiência histórica, depende da própria noção que o sujeito pode ter diante de sua experiência histórica. A potencialidade pedagógica da existência depende da consciência de sua própria condição existencial, isto é, de um certo reconhecimento de si e do outro, um caminho para uma emancipação de si, histórica. Esse reconhecimento é o início de uma legítima subjetivação, de um acontecer de sentido e de

subjetivação, onde o sujeito experiencia sua existência com significado diverso de apenas existir. Aí vemos uma imbricação profunda entre historicidade, linguagem e reconhecimento, que apontam caminhos para emancipação a partir de uma teoria da linguagem do vir a ser.

A pergunta que guiou esta pesquisa, este desenvolvimento foi sobre o que é a consciência da experiência hermenêutica e sua diferenciação para a própria experiência, onde o desenvolvimento do raciocínio leva à compreensão de que existe um fundamento antropológico na hermenêutica filosófica. Foi este entendimento antropológico a característica de entrada na perspectiva formativa e educacional da hermenêutica, seus desdobramentos. Quer dizer, a partir do momento em que o sujeito vive em sua temporalidade, através de sua linguagem enquanto casa do ser, o sujeito movimenta-se na linguagem e nas suas próprias produções de sentido. Esta hipótese desenvolvida entra nos problemas de formação e subjetivação do sujeito a partir do elemento linguagem, que acredito ser a relação de maior importância para esta pesquisa e para seu desenvolvimento posterior. Me parece fundamental dentro desta grande teoria da linguagem que também é uma teoria da origem da ação humana, uma abordagem na relação linguagem e reducionismo de linguagem, reducionismo de experiência. No fundo, a abordagem de uma relação entre historicidade e linguagem e a noção dessa experiência como produtora de sentido, é um caminho para um sentido de emancipação do sujeito e de um ponto de vista pedagógico, de uma certa aplicação desta hermenêutica para o âmbito pedagógico.

Há uma hipótese de fundo na hermenêutica filosófica, que é seu caráter antropológico. Vida e produção de sentido na linguagem, mas no tempo, na historicidade, em sua finitude. Existe um desdobramento pedagógico e formativo, desta hipótese antropológica, a partir da relação entre linguagem, temporalidade e finitude. Foi exatamente nesta perspectiva de pano de fundo que procuramos desenvolver os desdobramentos pedagógicos da linguagem e da própria hermenêutica. Acredito que existe a possibilidade de desenvolver mais a fundo esta relação entre linguagem e condição humana para a educação, mostrando os riscos da perda reflexiva da dimensão da linguagem praxiológica e os riscos da própria perda da capacidade de reconhecimento que é a consciência da experiência hermenêutica. Nesta relação entre hipótese e objetivos, o desenvolvimento foi alcançado.

Sobre os desdobramentos futuros da relação entre hermenêutica filosófica e sua hermenêutica pedagógica: o desenvolvimento deste processo de escrita leva inexoravelmente aos problemas entre linguagem e verdade, vinculado com a condição humana. Se o reducionismo de linguagem afeta diretamente a capacidade crítica e reflexiva e o reconhecimento de uma situação hermenêutica, existencial, isto apenas ocorre por uma certa intencionalidade de domínio público da linguagem, para o próprio amoldamento de uma linguagem social. Se a linguagem não é exercida em sua plenitude, se ela não é efetivada para o reconhecimento de situação hermenêutica, será por uma influência, muitas vezes escusas, ideológica, para o intencional não reconhecimento existencial, hermenêutico dos sujeitos. A primazia pedagógica da hermenêutica reside inexoravelmente no âmbito da linguagem, que envolvem a conversação, a pergunta, o diálogo. É evidente que a relação entre hermenêutica pedagógica e linguagem não acontece por uma relação estática e puramente lógica da linguagem, pois ela é essencialmente histórica, acontece no mundo da vida. Este é o aspecto da linguagem na hermenêutica que é fruto de uma descoberta de Gadamer para as ciências humanas e de como a linguagem é essencialmente histórica e depende do acontecer de seu tempo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. *Hermenêutica e Dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- ALMEIDA, C. FLICKINGER, Hans-Georg. ROHDEN, L (Orgs.). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- BLEICHER, Josef. *Hermenêutica Contemporânea*. Lisboa: Edições 70, 1980.

- DALBOSCO, Cláudio A. Pesquisa Educacional e Experiência Humana na Perspectiva Hermenêutica. *Cad. Pesqui.* [online]. 2014, vol.44, n.154, pp.1028-1051. ISSN 1980-5314. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142820>
- FLICKINGER, Hans-Georg. *A Caminho de uma Pedagogia Hermenêutica*. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, Hans G. *Gadamer & a Educação*. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- GABOARDI, Ediovani A. *A Relação entre a Crítica de Hegel a Kant e o Desenvolvimento da Fenomenologia do Espírito*. Dissertação (mestrado em Filosofia) PPGFilosofia, PUCRS, Porto Alegre, 2002.
- GADAMER, Hans G. *Verdad y Método I: Fundamentos de una hermenêutica filosófica*. 6 ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em Retrospectiva: a virada hermenêutica*. Vol. 2. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Parte I. Tradução de Paulo Meneses. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HEIDEGGER, M. *El Concepto de Experiencia de Hegel*. Caminos de Bosque. Madrid: Alianza Universidad, 1996.
- ROHDEN, Luiz. *Interfaces da Hermenêutica: método, ética e literatura*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.
- SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Tradução de Fábio Ribeiro. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- STEIN, E. *Inovação na Filosofia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- STEIN, E. STRECK, L (Orgs.). *Hermenêutica e Epistemologia: 50 anos de Verdade e Método*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.
- TESTA, Edimarcio. *Hermenêutica Filosófica e História*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

DA FENOMENOLOGIA À ÉTICA: UM CAMINHO HERMENÊUTICO

Janessa Pagnussat¹

INTRODUÇÃO

Neste texto objetivamos apresentar o percurso fenomenológico-hermenêutico a partir da teoria de Paul Ricoeur. Utilizaremos as concepções de fenomenologia, narrativa, alteridade e ética para estabelecer este vínculo hermenêutico. Inicialmente, apresentaremos a fenomenologia ricoeuriana por meio de pressupostos herdados de Husserl. Ricoeur faz uma inovação fenomenológica e apresenta a relação entre a linguagem discursiva e o texto. Assim, ele descreve a fenomenologia por um viés hermenêutico através da narrativa, em que o sujeito narra suas histórias de vida já vivenciadas por meio da ação. Portanto, há uma relação entre a linguagem e o mundo do texto, constituindo a identidade narrativa do sujeito e estabelecendo vínculos com a alteridade e a sociedade.

Nesse sentido, apresentaremos a alteridade como justificativa da relação do sujeito com o outro, interlocução necessária para a narrativa e para a hermenêutica do si. A identidade do sujeito em Ricoeur se constitui somente pela relação com o outro, já que a narrativa necessita de alguém que possa ouvir ou ler as histórias de vida de cada um. Portanto, a hermenêutica designa a dialética entre a ipseidade e a alteridade, resultando na ética.

A pequena ética em Ricoeur designa a vida boa com e para outrem em instituições justas. Portanto, ao narrarmos nossas histórias de vida já há uma implicação ética pré-estabelecida. A ética envolve elementos como reciprocidade, estima de si, justiça, paz, amizade e respeito mútuo. Nesse sentido, descreveremos este importante conceito através de implicações sociais e identitárias para justificar o aspecto fenomenológico ricoeuriano por meio de um caminho hermenêutico.

A FENOMENOLOGIA

A fenomenologia surge no início do século XX com Husserl apresentando uma nova forma de pensar. Ela busca explicar os fenômenos que aparecem à consciência, questionando alguns aspectos da ciência, já que “toda ciência se dá a conhecer como fenômeno que aparece à consciência”. Portanto, “compete à Fenomenologia descrever esse fenômeno” (CAPALBO, 2008, p. 37).

Ricoeur perpassa a concepção de Husserl sobre a fenomenologia e retrata suas reflexões a partir do agir estabelecendo a hermenêutica através do discurso. Por meio e a partir da ação humana formam-se discursos e

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: janessapagnussat@hotmail.com

linguagens. Através da linguagem surge a relação entre os sujeitos e a história de vida de cada um é constituída. Ricoeur justifica a relação do discurso com a ação humana a partir da obra *Do texto à ação*.

A grande descoberta em Ricoeur (1989) é afirmar que o texto é uma ação e que detrás de cada ação há um texto. Desta forma, há a concepção de mundo do texto, e uma relação entre dizer e fazer. As ações são interpretadas através do texto como forma de compreender a nós mesmos e ao mundo. Assim, como um texto, a ação também é dotada de sentido e significado. Portanto, tanto os textos como as ações estão sempre abertos para novas interpretações.

Então, segundo Ricoeur (1989) a hermenêutica é um modo de investigação do ser no mundo para compreender nossa existência. Desta forma, levando em consideração que a ação pode ser interpretada como um texto, assim como o texto pressupõe uma ação, Ricoeur questiona a teoria de Husserl: “Qual será o choque desta hermenêutica centrada na coisa do texto, no idealismo husserliano?” (1989, p. 62). A resposta parte da fenomenologia, em que a consciência tem seu sentido fora de si, na concepção da intencionalidade husserliana. Porém, Ricoeur toma um novo rumo para a fenomenologia, já que acredita que ela não esteja baseada num exterior absoluto (1986, p. 173). Então, a compreensão da existência humana não se baseia na apreensão imediata de fenômenos externos, mas a fenomenologia passa a ser apreendida “dentro de si” por meio do texto. Para Ricoeur, nossa interpretação do mundo e dos outros sujeitos é mediatizada pela linguagem, pelas configurações e refigurações.

Brugiatelli (2018) destaca que a comparação feita entre a fenomenologia e a hermenêutica é essencial para compreender os diversos pontos de vista acerca da linguagem. Segundo Jervolino (2011), a hermenêutica em Ricoeur se baseia a partir do agir e do sofrer, ou seja, por detrás dos textos e discursos sempre haverá um homem que age e sofre. “Trata-se de pensar a fenomenologia do si que age e que sofre com os recursos especulativos da tradição filosófica tornada objeto de reinterpretação e de uma reapropriação” (JERVOLINO, 2011, p. 69).

Ricoeur estabelece uma fenomenologia baseada na reflexão do si através dos símbolos, dos textos e da linguagem como forma de compreensão do mundo. Portanto, estabelece uma nova forma de pensar a fenomenologia: a partir da hermenêutica. “O conceito de distanciação [do real] [...] é o pressuposto para que a hermenêutica retroceda à fenomenologia” (CORÁ, 2014, p. 21).

Ricoeur (1989) inova a fenomenologia ao pensá-la através do modo reflexivo e discursivo. Nesse sentido, a fenomenologia ricoeuriana possui a necessidade de interpretação. Portanto, a partir da relação entre fenomenologia, a existência humana passa a ser interpretada e por meio da interpretação há a constituição do sujeito e do outro. Para Ricoeur (1989) a fenomenologia não pode afirmar-se senão pela hermenêutica, trazendo pressupostos husserlianos como a explicitação, a evidência e a intuição.

A QUESTÃO DA ALTERIDADE

Ricoeur (2014) estabelece uma ligação entre a fenomenologia e o reconhecimento do si a partir da alteridade, ou seja, pelo contato com o outro, o homem se reconhece como ser capaz. Para tanto, Ricoeur apresenta a dialética entre ipseidade² e alteridade, de modo a refletir sobre o outro a partir do si-mesmo. A relação entre os sujeitos determina a intersubjetividade e o respeito mútuo, e a partir disso, o sujeito se reconhece como homem capaz. A partir do narrar e do agir do si, tanto eu como os outros podem narrar e agir, entrelaçando a subjetividade e a intersubjetividade, ou seja, a ipseidade com a alteridade (CORÁ; SILVA, 2016, p. 28).

Por alteridade entende-se a relação de uma pessoa com a outra ou com outros grupos de pessoas. Assim, é possível a compreensão das ações e das diferenças estabelecidas nesta relação. Para Ricoeur (2014), a narrativa

2 Para Ricoeur (2014), a ipseidade designa o ser como único e individual.

constitui a identidade de cada sujeito através de seu modo de configurar suas histórias de vida e contá-las aos outros. Nesse sentido, a hermenêutica do si se dá pela reflexão acerca da narrativa. Levando em consideração a alteridade apontada por Ricoeur e a narrativa como forma de constituição da identidade, então a identidade narrativa é construída a partir da interlocução.

Além disso, na narrativa já estão englobados juízos morais. A imaginação ética se estabelece através da imaginação narrativa, pois, quando narramos já fizemos avaliações éticas dos outros (RICOEUR, 2014, p. 176). A questão ética depende de uma imaginação narrativa através do descrever, narrar e prescrever. Então, a ipseidade implica a alteridade e nos dá um âmbito ético, já que “ao narrativizar o caráter, a narrativa lhe devolve o movimento abolido nas disposições adquiridas, nas identificações-com sedimentadas” (RICOEUR, 2014, p. 177).

A identidade narrativa se vincula com a alteridade quando, “mediante a narrativa, o sujeito da ação e do discurso pode apropriar-se de sua identidade propriamente ética que exprime a dialética entre a identidade *idem* e a identidade *ipse*” (LISBOA, 2013, p. 110). A relação com o outro nos permite ver diferentes modos de ser. Além disso, reconhecer o outro permite que possamos adquirir novas compreensões acerca de nossas ações.

A partir da pergunta *quem?* surgem reflexões acerca da hermenêutica do si em que é possível se perguntar *Quem é o agente da ação? Quem é o responsável por tais ações?* A resposta *Eis-me aqui!* implica o outro (RICOEUR, 2014, p. 177). Ricoeur expressa na própria designação do si a relação com o outro, levando em consideração que o *si* é entendido como eu, tu, ele, ela. Então, a noção de alteridade surge com as noções de eu, tu, ele, ela, e a história de cada um.

Além disso, Ricoeur comenta acerca do fenômeno de nomeação em que a pessoa é inscrita a partir de um nome próprio, uma data e um local. Uma pessoa possuidora de um nome próprio é também possuidora de uma história que inicia na data do nascimento e em determinado local. Aqui Ricoeur se utiliza do fenômeno de nomeação para designar uma pessoa como “alguém”, alguém que pertence ao mundo por determinado nome, em que a mesmidade aparece como “ele” e a ipseidade como “eu” (RICOEUR, 2014, p. 16). Porém, sua preocupação com o outro está na ipseidade e tem relação também com a ética: pensar no bem consigo e com os outros, quando atribui o *si* também como alteridade.

A identidade narrativa é construída somente quando há um ouvinte, leitor ou interlocutor presente para que ocorra a relação com o narrador. A dialética entre a ipseidade e a alteridade é necessária para a construção da identidade narrativa, pois “sempre haverá alguém para dizer *conta-me uma história*, e alguém pra responder. Se não fosse assim, não mais seríamos plenamente humanos” (KEARNEY, 2012, p. 429-430). A história de vida é formada a partir da interação com o outro, assim como fazemos parte da história de vida do outro. Ao designar a identidade do sujeito, Ricoeur compreende o outro como alteridade a partir da concepção de outra identidade. A partir disso, abre o caminho para o reconhecimento mútuo e para a ética. Então, a alteridade se justifica pela possibilidade de associar o reconhecimento mútuo e a mutualidade e constituir a ética fenomenológica.

A “PEQUENA ÉTICA” EM RICOEUR

A ética da identidade narrativa de uma pessoa se manifesta pela coerência ao longo do tempo, determinada não somente por nossas escolhas, mas também pela determinação e influência de outras pessoas em nossa vida. Então, até que ponto a narrativa de vida é definida por cada pessoa? O que faz com que eu seja coerente comigo mesmo? O que é a vida boa para os indivíduos? A vida boa para um é a mesma para outro? Em que se baseia a vida boa? A vida boa só faz sentido quando damos valor a nós mesmos. Então, envolve algo importante para a ética: a identidade pessoal. Que pessoa eu sou? Quem eu quero ser? A identidade é responsável pela relação entre ética e moral, e a primazia da primeira sobre a segunda, no âmbito psicológico.

A “pequena ética” em Ricoeur é definida como “a visada da ‘vida boa’ com e para outrem em instituições justas” (RICOEUR, 2014, p. 186). Ao definir a ética, Ricoeur se refere como “vida boa” à estima de si, “com e para outrem” à solicitude relacionada com a alteridade, e “instituições justas” ao campo da igualdade de sujeitos justos (RICOEUR, 2014, p. 197). Desta forma, temos três perspectivas, sejam elas, a ipseidade, a alteridade e a igualdade. A pergunta *quem?* inicia esta discussão acerca da concepção ética.

A estima de si se refere não somente ao “eu”, mas o si pode ser interpretado como o outro também. A visada da vida boa corre o risco de excluir o outro da relação com o si-mesmo. Por isso, Ricoeur descreve a solicitude como aquela “assinalada pela boa vontade, pelo desejo de atender da melhor maneira possível a alguma solicitação; empenho, interesse, atenção. Tal investigação de Ricoeur parte da ética teleológica (Aristóteles) e da ética deontológica (Kant)” (OTERO, 2015, p. 94).

Então, a ética pode ser caracterizada pela noção de *telos* e pela *eudaimonia* na concepção aristotélica. Já pela noção deontológica na concepção de Kant, a alteridade é necessária para adquirir determinados objetivos. Porém, desde que o outro seja tratado como fim último e não como meio.

Será fácil reconhecer na distinção entre visada e norma a oposição entre duas heranças, uma herança aristotélica, em que a ética é caracterizada por sua perspectiva teleológica, e uma herança kantiana, em que a moral é definida pelo caráter de obrigação da norma, portanto por um ponto de vista deontológico (RICOEUR, 2014, p. 185).

A vida boa ricoeuriana é aquela em que o agente é responsável por suas ações. Por “vida boa”, Ricoeur está se referindo à *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, em que a vida boa é adquirida a partir de quando o sujeito busca praticar ações para obter vida boa e chegar à *eudaimonia*, conceito originado em Aristóteles, e que corresponde à felicidade e a realização da vida plena do homem virtuoso. Tanto para Ricoeur como para Aristóteles, o sujeito torna-se capaz de refletir acerca de suas ações e colocá-las diante de um viés ético.

O sujeito que busca a vida realizada é aquele que procura condições para se tornar bom. Porém, Ricoeur afirma que Aristóteles não consegue chegar a uma resposta definitiva acerca disso. Sugere, então, que os inferiores estariam inseridos nos superiores, de modo hierárquico (PINTO, 2012, p. 48).

Ricoeur recorre a Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, Livros VIII e IX, para tratar da estima de si e estima do outro através da amizade. A amizade, aqui, é aquela que faz bem para ambas as partes, aquela que pertence aos homens virtuosos, que medeia a reciprocidade do bem e para que haja mutualidade.

Para adquirir a estima de si, Ricoeur descreve que é indispensável a relação com os outros “próximos”, sejam eles, os amigos (RICOEUR, 2014, p. 204). A relação com os amigos e pessoas próximas visa adquirir além da estima de si, a vida boa por meio da satisfação e felicidade. Essa reciprocidade é muito importante para a teoria ricoeuriana da alteridade.

Conforme Aristóteles, a felicidade do homem não depende apenas da vida boa, mas depende também de amigos que consolidem ligações baseadas no bem querer entre os indivíduos. A amizade prevê uma reciprocidade, que se transforma na primeira condição para a formação de um estabelecimento de alteridade (OTERO, 2015, p. 97).

A aproximação com amigos, e que designa a reciprocidade, é caracterizada pelo interesse em cumprir determinados deveres entre si, determinada como uma forma de amparo entre os sujeitos. Porém, isso é viável para uma complementação subjetiva da estima de si, já que é a estima de si que resulta na vida boa. Então, a

amizade se trata apenas de um facilitador para que isso ocorra. Portanto, Ricoeur afirma: “De Aristóteles só quero ficar com a ética da mutualidade, da comunhão, do viver junto” (RICOEUR, 2014, p. 206).

Porém, pode ocorrer uma superioridade do si-mesmo sobre o outro, e a amizade não dá conta de resolver este problema. A bondade entre as partes deve permitir a solicitude, de modo que o sofrimento do sujeito é posto à prova da reciprocidade. Ou seja, é no sofrimento que vemos quais são os amigos caridosos que permanecem ao nosso lado.

Ainda com Ricoeur, a solicitude exige a proximidade de amigos em nossa vida para a satisfação pessoal, estima de si e para que tenhamos uma vida realizada (RICOEUR, 2014, p. 207). A amizade auxilia a estima de si, mas como um complemento para a relação necessária entre indivíduos dentro da sociedade, porém indispensável para a estima de si. Segundo Ricoeur, a solicitude já prevê a amizade com o outro (RICOEUR, 2014, p. 207). A solicitude prevê igualar os desiguais e, pelo crivo da norma, permite que todos os indivíduos possuam os mesmos direitos e deveres.

Ricoeur cita MacIntyre ao que tange às práticas da vida, que também possui forte influência de Aristóteles (RICOEUR, 2014, p. 191-192). Aqui as ações são classificadas de acordo com determinados padrões, a fim de determinar que as ações do autor sejam consideradas boas, por exemplo, o que determina que um professor seja considerado bom professor.

Além disso, Ricoeur define os planos de vida como aqueles que envolvem “vida profissional, vida familiar, vida de lazer, vida associativa e política (RICOEUR, 2014, p. 193). A palavra “vida”, para Ricoeur, “designa o homem inteiro em oposição às práticas fragmentadas” (RICOEUR, 2014, p. 194). Desta forma, designa a função que um professor deve cumprir diante de sua escolha, por exemplo. Além disso, Ricoeur se volta novamente a Aristóteles, trazendo o conceito de *érgon* como a tarefa exercida pelo sujeito nas diferentes profissões.

Então, relacionando as práticas e os planos de vida, o agente assume o fim ulterior, mesmo que suas ações parecem não estarem relacionadas entre si para que isso ocorra. O sujeito planeja sua vida e suas ações dão ênfase para que esse objetivo seja alcançado. Porém, diante desse planejamento de vida, podem ocorrer situações inesperadas. Disso, Ricoeur trata a unidade narrativa de vida, que possui relação com o que MacIntyre (2001) cita em sua obra *Depois da virtude*. Assim como eu faço parte da vida do outro, assim também os outros fazem parte do meu contexto de vida. Aqui se estabelece também as normas e imputações morais que devem ser seguidas, e que Ricoeur já pressupõe em *Tempo e Narrativa* ao falar da *refiguração*.

A partir da relação entre práticas, planos de vida e unidade narrativa de vida, o sujeito se complementa respondendo a pergunta *quem?* de acordo com os objetivos alcançados, suas escolhas e a resposta que dá a sua vida, num constante aprendizado. O sujeito toma consciência de si e de suas ações, e as compreende. Cria-se, assim, a estima de si, como modo reflexivo da *práxis* (RICOEUR, 2014, p. 187). Mas, isso ocorre somente a partir da atestação presente na sabedoria prática.

Além disso, Ricoeur diferencia ética de moral, apontando a ética como a vida boa de um indivíduo em meio às suas realizações, e que o levam à *eudaimonia*. Já moral é o cumprimento dos deveres consigo mesmo e com os outros. Acima de tudo, Ricoeur procura sobrepor a ética sobre a moral, tendo-a como primazia. Ele privilegia aqueles que respeitam a ética, levando em consideração que cada um tem a liberdade para fazer o que quiser, desde que não prejudique os outros.

Yves de La Taille (2010) em seu texto *Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica*, aborda acerca de uma possível compreensão entre a relação de moral e ética. Por meio de um viés psicológico, aponta que mesmo que alguns filósofos diferenciam os dois conceitos, moral e ética possuem um vínculo entre si. Levando em consideração

a ética como aquela voltada para que o indivíduo possua vida boa, se faz necessário que o plano moral em que é composto por deveres seja cumprido. Assim, os deveres dos indivíduos são compreendidos a partir da análise ética do indivíduo perante a sociedade e a partir dos meios em que o mesmo obtém vida boa. Isso se origina com Kant, quando o mesmo disserta acerca do imperativo categórico como uma ação moral necessária para ganhar o bem em si mesmo.

A diferença entre moral e plano moral se dá pelo fato de que a primeira remete ao conteúdo, enquanto o plano moral remete à forma e à obrigatoriedade (LA TAILLE, 2010, p. 106). O plano moral, por assim dizer, parte de direções distintas, sejam elas, a pessoal e a social. Então, a obrigatoriedade em cumprir os deveres nem sempre é de cunho social, por vezes parte de um sentimento de obrigatoriedade consigo mesmo. Porém, a maioria das vezes, o cumprimento do dever é um sentimento que parte do meio social para com o indivíduo, por medo de ser punido, e não pelo simples fato de satisfação pessoal. Ernst Tugendhat trata da pluralidade de concepções morais em que dependendo do lugar e meio social, o plano moral adquire determinado sentido (LA TAILLE, 2010, p. 107). Por exemplo, o casamento com mais de uma companheira é proibido aqui no Brasil, mas pode ser permitido em outros lugares.

Ao se relacionar com o imperativo categórico de Kant, Ricoeur afirma que a ética deve passar pelo crivo da norma. Por isso, evidencia também a autonomia do sujeito diante das decisões de cunho moral, em que cabe ao sujeito o modo de agir de acordo com as normas morais. Deste modo, ele se torna responsável pela prática de suas ações.

Então, Ricoeur e Aristóteles se assemelham ao tratar sobre o conceito de vida boa, já que para ambos a vida boa parte da reflexão sobre o bem consigo mesmo e para com os outros. Enquanto Ricoeur se relaciona com Kant ao tratar o outro como um fim para a vida boa e não como um meio para alcançá-la. Ou seja, o outro também possui fins a serem alcançados e é preciso respeitá-los. Para isso, o outro não pode ser visto como um meio para o alcance da vida boa do si.

Então, ao mesmo tempo que visamos o outro como fim para atingir determinados objetivos, segundo a teoria kantiana, precisamos respeitar o outro, pois este também possui objetivos e fins últimos a serem atingidos. Desta forma, é possível a satisfação particular de cada um. Então, além da estima de si, é preciso respeito para com o outro. “[...] a solicitude admite ser possível respeitar o ‘outro’, isto é, não causar mal ao outro e, além disso, a solicitude permite ir até o outro, entender suas necessidades e ajudá-lo a superar seus obstáculos” (OTERO, 2015, p. 100).

Levando em consideração que a estima de si e a solicitude são dependentes uma da outra, Ricoeur estabelece a estima de si também como estima do outro. Ou seja, a solicitude é a estima do outro, o tomar consciência do outro na vida do sujeito e a importância da presença do outro. Então, a estima de si se baseia na consciência de si mesmo, de suas atitudes e ações. Já a estima do outro se baseia nestas mesmas condições e na necessidade da presença do outro para que ocorra a interação entre sujeitos.

A solicitude ocorre pela estima do outro para obter a estima de si, já que, para Ricoeur, cada pessoa é insubstituível. Desta forma, ao reconhecer a si-mesmo como insubstituível, então, reconhece ao outro como insubstituível e cada pessoa como única (RICOEUR, 2014, p. 213). Por isso, o outro deve ser tratado como a si próprio. A solicitude deve estar associada com o respeito ao outro, não lhe causando mal e ajudando-o em seus obstáculos. Assim, a partir da alteridade e da solicitude em Ricoeur, é possível agir moralmente.

A solicitude é a boa vontade, o desejo do cumprimento dos deveres para consigo mesmo e com os outros, em que é possível a satisfação do outro. “O que a solicitude acrescenta é a dimensão de valor que faz cada pessoa ser insubstituível em nossa afeição e em nossa estima” (RICOEUR, 2014, p. 213). Desta forma, somos

insubstituíveis para nós mesmos e para os outros. A troca mútua de deveres com os outros nos torna insubstituíveis. Há um caráter altruísta que nos faz caridosos com os outros e, ao mesmo tempo, aprendemos com o sofrimento dos outros, e com o nosso sofrimento, quando não atingimos a vida boa visada na felicidade. Segundo Marcos J. A. Lisboa (2013), se a visada da vida boa não for adquirida pelo sujeito resulta no sofrimento do mesmo.

Portanto, o desejo de uma vida boa só é possível a partir da presença do outro. Quando o “eu” assume o papel de “tu”, como o “tu” pode se designar como “eu”. E essa troca de papéis ocorre constantemente.

O fato de a visada do bem viver implicar de alguma maneira o sentido de justiça é algo que está implicado na própria noção de outro. O outro também é o outro do “tu”. Correlativamente, a justiça se estende mais longe que o face a face. Duas asserções estão aqui em jogo: de acordo com a primeira, o bem viver não se limita às relações interpessoais, mas estende-se à vida das instituições. De acordo com a segunda, a justiça apresenta características éticas que não estão contidas na solicitude, a saber, essencialmente a exigência de igualdade (RICOEUR, 2014, p. 214).

Além disso, as instituições justas são necessárias para que se estabeleça a justiça entre as relações de sujeitos (RICOEUR, 2014, p. 214), algo que a solicitude não dá conta. Mesmo que não tenhamos consciência, o sistema de justiça está intrínseco em nós desde a infância quando queremos a divisão de brinquedos e doces na mesma proporção, por exemplo.

Ricoeur define as instituições como “a estrutura do *viver junto* de uma comunidade histórica — povo, nação, região, etc. —, estrutura irreduzível às relações interpessoais, porém vinculadas a elas num sentido notável” (RICOEUR, 2014, p. 215). Nestas instituições, se têm uma pluralidade de sujeitos pensando cada um por si, já que o que está sendo trabalhado agora é a justiça e o ser justo. Diante dessa pluralidade há sujeitos próximos e outros distantes no viés da amizade. Nas instituições ocorrem conflitos e estes, precisam ser solucionados. Por isso, se torna necessário um terceiro como mediador da justiça e para restabelecer a paz. Um terceiro anônimo que tenha conhecimento quanto aos direitos e as partes de um conflito, quando as partes não conseguirem se resolver por si próprias. Esse terceiro deve mediar a justiça para que não ocorra nem o excesso nem a falta da mesma diante das relações interpessoais.

Desta forma, o injusto é aquele que desrespeita as leis e se distancia da igualdade. “A *igualdade*, seja qual for a maneira como a modulemos, *está para a vida nas instituições como a solicitude está para as relações interpessoais*” (RICOEUR, 2014, p. 224). Isso se dá, pois a amizade não consegue dar conta de todas as relações entre os sujeitos, sendo necessário a determinação de um terceiro que possa interagir tomando como fim a justiça.

Por fim, no Nono Estudo de *O si-mesmo como outro*, Ricoeur trata da sabedoria prática. Aqui ele conduz a sabedoria prática a se tornar sabedoria trágica por meio da reorientação da ação. A solicitude passa pela sabedoria prática e se torna solicitude crítica. Portanto, quando há conflitos nas instituições é preciso solucioná-los através da sabedoria prática. Ela busca o meio justo para restabelecer a paz e a justiça.

Ricoeur retoma a atestação de si, como a certeza do sujeito a partir da hermenêutica do si, descrita no Prefácio de sua obra. Ele descreve a atestação como a certeza do anti-cogito, ou seja, a certeza da existência do sujeito, construído a partir da ipseidade. A partir disso, o si se reconhece como responsável por sua narrativa e por suas ações (RICOEUR, 2014, p. 347). Então, se torna capaz de se responsabilizar por suas ações. Além disso, pela atestação, surge a dialética com a suspeita, designada através de seus mestres (Freud, Nietzsche, Marx), em que desenvolvem a hermenêutica do si através da suspeita. Portanto, sem a atestação não seria possível a dialética entre a alteridade e a ética.

Já na obra *Percurso do reconhecimento*, Ricoeur descreve sobre a luta por reconhecimento mútuo do si definida pela troca de dons. A alteridade confirma a existência do si-mesmo pela descentralização do si, em que o eu se coloca no “lugar” do outro. Porém, não podemos pensar somente na luta por reconhecimento, pois isso resultaria somente em conflitos e violências sociais distanciando os sujeitos. Essa dissemetria não seria “se colocar no lugar do outro”, mas uma possível troca de dons que minimizam os conflitos existentes devido ao reconhecimento mútuo.

Desta forma, a dissemetria originária de Husserl não é totalmente excluída, mas é mantida em parte para justificar o respeito entre sujeitos. Porém, nessa luta pelo reconhecimento sempre haverá o *ego* para se relacionar com o outro, em que Ricoeur (2006) leva em consideração a intersubjetividade para a luta pelo reconhecimento. Além disso, parte da ideia de imaginação ao se colocar no “lugar” do outro. Esse posicionamento para designar o outro constitui o *alter-ego*, já que as experiências e a consciência partem de mim para definir o outro. O outro não é algo desconhecido porque parte da “minha concepção”. Então, o outro não seria uma designação do próprio *ego* atribuindo ao outro as experiências e a consciência dada pelo próprio *ego*?

Ricoeur (2006) não parte dos conflitos existentes para o reconhecimento mútuo, mas de uma posição harmoniosa nas relações interpessoais. A fenomenologia pode edificar a dissemetria da simultaneidade de reconhecimento entre o *ego* e o outro pela troca de dons. Este caminho traçado por Ricoeur através da fenomenologia pela troca de dons resulta no respeito ético entre os sujeitos.

Nesse sentido, a gratidão surge como justificativa para o compartilhamento espontâneo de dons entre sujeitos, sem esperar nada em troca. Ricoeur (2006) aponta que a gratidão é um dom desinteressado e que não tem a intenção de obrigação, por isso se torna um dom espontâneo. Desta forma, o reconhecimento mútuo e a troca de dons implicam uma nova forma de pensar na contemporaneidade e uma nova forma de pensar a ética a partir da fenomenologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente apresentamos a fenomenologia como ponto de partida para uma reflexão sobre a ética. A fenomenologia surge no âmbito psicológico de maneira a apresentar um aspecto reflexivo sobre o sujeito e seu modo de expressão no mundo por meio da linguagem. Ricoeur inova os aspectos fenomenológicos expostos por Husserl e descreve a relação discursiva com o mundo do texto, formando a hermenêutica do si através da narrativa e seu vínculo com a alteridade e a sociedade. Sua fenomenologia adquire um viés hermenêutico que resulta na ética e suas implicações.

No início da obra *O si-mesmo como outro*, Ricoeur já estabelece a relação com a alteridade. Para ele, o ato de narrar já pressupõe a necessidade do outro através do ouvinte, leitor ou interlocutor. A compreensão do si e das ações do sujeito se dá pela relação com a alteridade. A dialética entre ipseidade e alteridade resulta na ética de Ricoeur.

A chamada “pequena ética” em Ricoeur é conceituada como a visada da vida boa a partir da relação com o outro em instituições justas. Ele estabelece a primazia da ética sobre a moral. A ética se volta para a vida boa, enquanto a moral são os deveres que o sujeito deve cumprir dentro da sociedade para obter a vida boa. Então, a vida boa é a estima de si para consigo mesmo e com os outros.

A estima de si se refere não somente ao si, mas ao outro também. Desta forma, temos a solicitude na relação com a alteridade. A solicitude, originada com as teorias de Aristóteles e Kant, é a boa vontade em se interessar pelo outro, respeitando-o e não lhe causando mal algum. Aqui, o outro é visto como fim último para a

determinação dos objetivos de vida. Então, a estima de si e a solicitude possuem dependência uma com a outra, já que ao tomar consciência da importância e da presença do outro, o si também toma consciência de suas ações e atitudes.

Para Ricoeur, a estima de si se constitui na reciprocidade com o outro ao manter a aproximação com os amigos. A amizade contribui para a satisfação pessoal, o cumprimento dos deveres entre os sujeitos e como forma de amparo. Além disso, é um facilitador para a estima de si e para a felicidade, tornando cada um insubstituível.

Além da solicitude nas relações interpessoais, Ricoeur aborda a igualdade como necessária para adquirir a justiça nas instituições justas. Mesmo que haja amizade entre as pessoas próximas, também podem ocorrer conflitos que deverão ser mediados por um terceiro para restabelecer a paz. Então, a justiça também é um princípio importante na teoria ética de Ricoeur para que os sujeitos possam adquirir vida boa. Por fim, a “pequena ética” em Ricoeur só é possível a partir da relação com o outro, adquirindo a estima de si e a solicitude em instituições justas e visando a igualdade de sujeitos justos.

Nesse sentido, estabelecemos um caminho hermenêutico a partir de relações estabelecidas entre o sujeito, a fenomenologia, a linguagem, a narrativa, a alteridade, a ética e a sociedade. Por meio deste viés, é possível uma reflexão acerca das relações sociais entre os sujeitos e os conflitos que ocorrem diariamente. Neste aspecto, para finalizarmos, deixamos em aberto uma reflexão muito importante a qual nos deparamos nos dias atuais: os conflitos existentes na comunidade escolar vivenciada entre colegas e professores e que precarizam uma educação melhor. Não nos deteremos a justificar este aspecto nesse texto, mas cabe refletir acerca deste tema muito importante no contexto educacional em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco* (bilíngue). Trad. Julián Marías. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1959.
- BRUGIATELLI, Vereno. *Ermeneutica, linguaggio ed essere in Paul Ricoeur*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche, 2018.
- CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e Ciências Humanas*. Aparecida: Idéias&Letras, 2008.
- CORÁ, Elsie José. A ação como um texto na obra de Paul Ricoeur. *Impulso*, Piracicaba, v. 24, n. 59, p. 15-23, 2014.
- CORÁ, E.J.; SILVA, B. F. O narrar e o agir em Paul Ricoeur. *Sodebras*, v. 11, n. 128, p. 25-29, 2016.
- HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. Trad. Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.
- JERVOLINO, Domenico. *Introdução a Ricoeur*. Trad. José Bortolini. São Paulo: Paulus, 2011.
- KEARNEY, Richard. Narrativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, mai/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. Especial, p. 105-114, 2010.
- LISBOA, Marcos José Alves. O conceito de identidade narrativa e a alteridade na obra de Paul Ricoeur: aproximações. *Impulso*, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 99-112, jun./abr. 2013.
- MACINTYRE, A. *Depois da virtude: um estudo em teoria moral*. Trad. Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.
- OTERO, Marcela Fossati. Alteridade e solicitude a partir da obra *O si-mesmo como outro* de Paul Ricoeur. *Enciclopédia*, Pelotas, v. 04, p. 94-101, 2015.
- PINTO, Larissa Nóbrega de Araújo. A tríplice constituição da perspectiva ética de Paul Ricoeur. *Synesis*, Petrópolis, v. 4, n. 2, p. 45-62, ago./dez. 2012.
- RICOEUR, Paul. *Do texto à ação*. Trad. Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1989.
- RICOEUR, Paul. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés, 1986.

- RICOEUR, Paul. *Na escola da fenomenologia*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa - Tomo I*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

O PAPEL DA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTE

Luciana Maria Schmidt Rizzi¹
Renata Maraschin

[..] Este caminho transcendental, é verdade, vai afastar-nos por algum tempo do círculo familiar das aparências e da presença viva dos objetos, levando-nos aos campos desertos do conceito puro — mas é o que procuramos, fundamento sólido para um conhecimento que nada mais possa abalar; quem não se atreve para além da realidade nunca irá conquistar a verdade.
Friedrich Schiller

INTRODUÇÃO

Repensar a formação do professor universitário exige também repensar o mundo externo, no contexto diário e cotidiano de qualquer e toda pessoa. A realidade, entendida como uma possibilidade de existência artística, de ver e pensar a beleza do mundo, caminha em direção à arte e a maneira sensível de entender os acontecimentos. Nesse sentido, a educação estética torna-se uma necessidade atual e urgente, como forma de conhecimento por intermédio dos sentidos humanos e da reflexão sobre eles.

Para Bauman (2009, p. 163) “[..] somos todos artistas de nossas vidas — conscientemente ou não, de boa vontade ou não, gostemos ou não. Ser artistas significa dar forma e condição àquilo que de outro modo seria sua forma e aparência”. Assim damos direção e sentido àquilo que julgamos importante, num confronto diário com uma série de dilemas que nos causam mais confusões do que sugestões. A instalação de incertezas no indivíduo, resultante da “fluidez” destacada por Bauman, na pós-modernidade, ampliada também pelo neoliberalismo, traz repercussões e grandes implicações nos tempos atuais, na formação das sociedades e dos indivíduos.

Nas palavras de Duarte Júnior (2001, p. 20) “[..] em tal sociedade programada, resta-nos apenas desenvolver um “mínimo eu”, sem grandes apegos e valores e crenças e flexível o suficiente para mudar de opinião e de estilo ao sabor das alterações da moda.” E o indivíduo preso nesta aldeia, estaria condenado a reproduzir esta realidade? Não seria oportuno contrapor a este contexto um projeto educacional que valorize a ligação ao indivíduo a sua cultura e realidade local na qual ele passa aprender a sentir e se expressar?

Tais questões, portanto, estarão presentes neste artigo como premissas fundamentais na formação do docente universitário onde o “grau de regressão do sensível” destacado por Duarte Júnior (2001) é demonstrado pelo homem médio de nossas atuais sociedades ditas de “consumo”. A formação e estética do professor assume

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo. lm-schmidt@hotmail.com

aqui um papel fundamental, na hipótese de que ela possa interferir na forma de agir em sala de aula, possibilitando um olhar mais sensível aos problemas educacionais.

COMO REFLEXÃO INICIAL: A MODERNIDADE INSENSÍVEL

Desde meados do século XIX as promessas de felicidade, beleza e liberdade estiveram associadas à modernidade, ligadas frequentemente às descobertas científicas, tecnológicas e ao consumo acelerado. Por outro lado, não nos faltam motivos para o temor ao mundo moderno: controle social, relações “fluidas”, guerras, intensificação da violência cotidiana, desertificação da natureza, insensibilidade para com o outro, apartando os socialmente incluídos e excluídos.

Vivemos, como destaca Duarte (2010, p. 14) “oscilando entre o louvor e o horror diante das maravilhas da modernidade”. A maneira como a sociedade e o mundo se organizaram produziu um homem contemporâneo regido por uma lógica de consumo e de aparência, disciplinado pela mídia e esquecido em suas crenças e valores. O homem contemporâneo tem se mostrado um indivíduo assujeitado, individualista e sem projetos. A razão é privilegiada como ideologia dominante, apartando o sensível do homem.

É deste lugar, em favor das experiências individuais e da formação do sensível, que o texto pretende vislumbrar; uma educação na contramão do que a modernidade tem nos oferecido. Uma educação onde o que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão. Para a compreensão de que tempo estamos falando, é importante situar historicamente o homem e as transformações das quais a modernidade carrega consigo. Estamos alicerçados num mundo moderno com a tendência, que se solidifica cada vez mais, na descrição quantitativa do mundo em detrimento da qualitativa, o que nos acena para uma mudança dos sentidos e sensações, isto é, do corpo, para o cérebro.

Edifica-se uma concepção voltada para a razão, para a matematização e para o progresso, fundado no trabalho humano como propulsor de melhoria do presente. Esta dimensão carrega consigo a visão utópica acerca do futuro, baseado na felicidade e no bem-estar. A Revolução Industrial acentuou radicalmente o processo de reeducação do corpo humano, através de seu regime de atividades, num ritmo cada vez mais regrado e submetido ao ritmo industrial do trabalho. Este processo distanciou severamente o homem aos prazeres do corpo, e as atividades não rentáveis no que tange à produção de bens de consumo. Este movimento afastou o homem dos sentidos, como uma capacidade cognoscente e sim, torna-o uma máquina produtiva capaz de produzir felicidade e facilidades para seu viver.

No campo dos domínios da ciência o homem torna-se máquina, dono da técnica para o progresso, capaz de promover plenamente o bem-estar para a humanidade. As grandes guerras e a barbárie instaladas no mundo no início da Modernidade, colocaram a ação humana em dois extremos: de um lado produtor de grandes avanços científicos e tecnológicos de que a mente humana é capaz e de outro, a brutalidade sem precedentes de toda história humana, capaz da barbárie, em uma ação cientificamente planejada e executada. Duarte Júnior reforça esse paradoxo ao analisar o homem neste contexto:

Com tal explosão viemos a atingir um estágio absolutamente inédito em nossa história, no qual a humanidade passou a deter suficiente poderio para aniquilar a si própria e a todas as demais formas de vida existentes no planeta. O que possibilitou a percepção de que a competência para afirmar como é e como funciona o mundo real, reivindicada pela ciência, repousa, em última instância, sobre a sua capacidade de destruir essa mesma realidade, com a colaboração de sua filha mais diletta, a moderna tecnologia (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 52).

Esta in-sensibilização contemporânea traz consigo os contornos de uma história que esqueceu o homem nas suas diferentes dimensões. O valor econômico atribuído ao valor do homem, através da imagem de uma própria mercadoria, o reduziu a uma forma instrumental, calculista, tecnicista de atuação da própria razão humana. A instalação dessa luta cotidiana pela sobrevivência desonera o homem do envolvimento e preocupação com o outro, com as instituições, com os valores de humanidade e com o coletivo. Fragmenta e mergulha o indivíduo num profundo individualismo. Ainda para o autor:

O fato é que o exponencial desenvolvimento tecnológico a que estamos assistindo vem se fazendo acompanhar de profundas regressões nos planos social e cultural, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida. Certas conquistas típicas e definidoras da modernidade, feito a noção do homem como sujeito livre, ou a diferenciação entre as esferas da ética, da arte, da religião e da política, mostram-se agora assoladas por uma espécie de pensamento único, que pretende valer-se da razão científica ou instrumental para abarcar todos os domínios da existência (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 70).

O homem moderno vive num mundo ameaçado pela aniquilação atômica, pela volta dos antigos fanatismos religiosos e políticos e pela degradação intensa dos ecossistemas e da natureza. Na modernidade, como afirma Duarte (2010, p. 1), “a vida mesmo viu-se capturada no interior de uma espiral de consequências incontrolláveis e imprevisíveis”.

Esta instalação de incerteza no indivíduo serve à manutenção do próprio sistema e seu “status quo”. O descrédito nos movimentos coletivos e a força insuficiente de cada um na transformação da realidade, reforça a impotência do ser humano com relação ao futuro. A falta de perspectivas e planejamento de longo prazo, abre a possibilidade para que outros façam por nós, sem nenhum obstáculo. Para Bauman estamos na passagem da fase “sólida” da modernidade para a fase “líquida”, ou seja:

[..] para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se compõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam (2007, p. 7).

Um tempo curto demais para que se possa desenvolver uma estratégia consistente, ou ainda para a realização de um “projeto de vida” individual. Em contrapartida o Estado moderno, na esfera da política e do poder, também é incapaz de operar na direção e objetivos de uma ação. Suas iniciativas e empreendimentos são cada vez menos relevantes para a solução dos problemas relevantes dos cidadãos e por essa razão atraem cada vez menos a atração destes. Ainda para reforçar esta análise das sociedades modernas, Bauman reitera outra mudança capaz de criar um ambiente novo nas relações entre as atividades individuais e coletivas:

[..] a retração ou redução gradual, embora consistente, da segurança comunal, endossada pelo estado, contra o fracasso e infortúnio individuais retira da ação coletiva grande parte da atração que esta exercia no passado e solapa os alicerces da solidariedade social. A “comunidade”, como uma forma de se referir à totalidade da população que habita um território soberano do estado, parece cada vez mais destituída de substância. Os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de um amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, e valiam o sacrifício de interesses individuais imediatos (ou do que poderia ser visto como sendo do interesse de um indivíduo), se tornam cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários (BAUMAN, 2007, p. 8).

Além destes aspectos até aqui elencados, a incapacidade de pensar, do planejamento para longo prazo, e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais que auxiliariam neste desenvolvimento, levam a história política e as vidas individuais a projetos de curto prazo, na incapacidade vivenciar sequências e conceitos, como maturação, desenvolvimento e progresso, que poderiam ser significativamente utilizados. Bauman reitera que essa vida fragmentada estimula a “orientações laterais”. Cada ação deve ter um resultado instantâneo, exigindo habilidades diferentes e arranjos diferentes. O envelhecimento de hábitos, o esquecimento de informações passadas contribui para uma desvalorização da memória e da aprendizagem prévia.

Como resultado deste contexto denunciado por Bauman, temos nos ombros dos indivíduos a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso, como se ele fosse capaz de resolver isoladamente, os dilemas gerados pelas vivências voláteis e responsabilizado plenamente pelas escolhas realizadas. Neste jogo de contradições, cabe ao indivíduo assumir riscos sem precedentes, transcendendo a compreensão e a capacidade de ação de cada um, na exigência de respostas imediatas através de uma flexibilidade instantânea.

É deste contexto que partimos para um esforço de uma compreensão do homem moderno, quase invisível, sobreposto com seus pertences e adereços, que o diferenciam dos outros. Um homem assujeitado, individualista em seus projetos, inserido numa esfera competitiva, isolado em seu trabalho, individual entre seus pares. Neste processo, a ciência concentra os saberes relevantes, descartando outros: o racionalismo da mente em detrimento dos saberes da sensibilidade. Para Amorim e Castanho (2008, p. 1172) “a razão, privilegiada e tornada central na concepção da ciência, provoca o apartamento do sensível no homem”, ficando enclausurada na consciência pura, servindo de garantia para todos os processos e organizações do mundo contemporâneo. Os conhecimentos locais, de experiências cotidianas perdem espaço e legitimidade, em nome dos saberes universais, da ideologia dominante.

Voltamos às ideias de Duarte Junior, num esforço de investigar este mundo real ligado aos fios sensíveis que nos envolvem, num único tecido chamado corpo:

Começa aí, portanto, nesse “corpo-a-corpo” primeiro mantido com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humanos. Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que devemos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 12).

É deste lugar, “do saber sensível”, que este texto pretende se guiar, vislumbrando na educação as possibilidades de mudança, na contramão daquilo a que vivemos assistindo.

A ARTE E O MODO DE VER O MUNDO

Somos peritos na leitura de sinais artificiais, mas somos extremamente inferiores na percepção dos sinais naturais. Movemo-nos num mundo constituído por cores, odores, sabores, gostos e formas, onde a razão e o inteligível parecem ter maior valorização em detrimento ao sensível, da abstração e do sentimento. A arte neste contexto assume papel de transformação na vida dos sujeitos, numa sensação de estranheza ao já conhecido. A arte possibilita ao sujeito viver sentimentos e experienciar sensações que em seu cotidiano não o faz. Amorim e Castanho (2008) afirmam que: “a fruição da arte é pois, um momento que possibilita quebra de sentidos e construção de novos, na medida em que permite a transcendência de realidade, convidando o sujeito a inaugurar a visão das coisas”.

Entendemos a dimensão estética ao que se refere ao desenvolvimento do gosto pelas artes, na capacidade de articular-se com a vida, ao agradável, a fruição, as emoções, ou seja, o desenvolvimento de todas as faculdades humanas no ato de criação ou de apreciação. Ao articular esta ideia do papel transformador que as criações culturais proporcionam, com mudanças radicais no pensamento e na ação, estaríamos experienciando outras formas de leitura do mundo. Assim, como nos assinala Schiller (1963, p. 64) ao evidenciar que “[..] esta energia do caráter, com cujo empenho se obtém a cultura estética, é justamente a mola maior de tudo quanto é grande e excelente no homem, cuja falta nenhuma outra virtude, por grande que fosse, poderia suprir”.

A arte nos convida a fazer uma nova leitura do mundo, nos levando a sentir outras sensações, possibilitando outras vivências e nos ensinando a viver nossas dores. Dores que ensinam sobre si. As narrativas, as imagens, as dramatizações, a literatura, a música são formas reais de humanidades, de pura atividade humana, onde utilidade se coloca para nos tornarmos melhores, apenas pela indispensável presença de que existam. Pensar a educação da arte no contexto educacional contemporâneo é desencadear um processo reflexivo sobre novas formas de relação humana, explicitando problemas e perspectivas que se apresentam neste contexto. De forma contundente, a educação estética compreende como sensível, envolvendo todo o sujeito, capaz de gerar novas formas de sensibilidade e uma imersão na totalidade da vida, numa luta constante pela emancipação de todos os sentidos.

Desta forma, Hermann (2005) nos chama a atenção para uma teoria da educação que seja capaz de operar entre as fronteiras da ciência e da arte.

A educação se depara, por um lado, com uma reivindicação da tradição histórica, que articula sua finalidade em torno de princípios éticos universais e, por outro lado, com uma realidade que adquire características de mutabilidade, instabilidade e pluralidade decorrentes de uma relação estética com o mundo e não de uma fundamentação exclusivamente racional. Essa duplicidade é entendida, aqui, de modo produtivo, pois a experiência estética permite novos acessos para a educação pensar o sentido de sua ação, especialmente porque traz o frêmito que transborda o domínio conceitual e racionalizado. O estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética na educação (HERMANN, 2005, p.16).

A partir das palavras de Hermann, em destacar a importância da relação estética e ética na educação, vale reforçar o caráter sombrio do diagnóstico do presente, a sociedade contemporânea desencantada é incapaz com relação a leis, valores e objetivos. Neste contexto, é importante destacar que quando a sociedade vive períodos de crise, a educação recebe por inteiro estas consequências. A arte como importante forma de expressão de liberdade também sofre prejuízos e consequências neste campo, pois apresenta em seu contexto espaços de resistência.

Em sua reflexão sobre a arte e autoritarismo Tiburi (2017) retoma o papel que as artes exercem no contexto contemporâneo como uma experiência de estranheza e de experiência sensível, como negação de todos os poderes que nos permitem ver o mundo de outro modos. Para a autora “a arte é justamente algo que sempre provoca estranhamento programados no contexto que se tornou hábito” (p. 28). Para Duarte Júnior (2001) “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível”, como aquilo que pode ser percebido pelos nossos sentidos.

Insistimos, pois, na necessidade atual e urgente da atenção maior ao “sensível”, à educação do sentimento, à educação estética, como capacidade do ser humano sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado: sentir, vibrar, tremer em comum e coletivamente. A educação do sensível nada mais significa do que:

[...] dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 14).

E o professor, de que maneira se forma neste contexto? Carregado de experiências, vivências, expectativas e conceitos, de que forma se torna o que é? Como transformar uma proposta de educação voltada aos sentidos, ao sensível e à dimensão estética do homem? É neste caminho que procuramos desenvolver nosso ensaio, tomando a educação estética como forma paradigmática do autoconhecimento do professor, considerando a ideia de formação integral, fundamentada na construção do sensível, no intuito de humanizar a formação e a atuação docente.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Partimos do pressuposto de que a formação integral exige do sujeito humanizar-se. E esta relação de humanização ocorre na aproximação com o desenvolvimento da formação sensível. Num cotidiano marcado pela fragmentação e competitividade, a educação estética pode constituir-se como promotora da harmonia e “elemento moderador da sensibilidade, racionalidade e ética” (COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 129), numa profunda inserção na totalidade da vida.

Para Hermann (2005, p. 15) “o estético, ao trazer a interpretação da vida, gera novos modos de integração ética”. Nesta perspectiva, a educação deve ser capaz de superar as fronteiras entre o inteligível e o sensível, num processo de formação que requer envolvimento, aproximação e mediação entre os sujeitos. Formar-se é constituir-se no caminho e implicar-se nele. A educação estética passa a ser entendida como uma atitude do sujeito perante o mundo, no estabelecimento de relações de harmonia, beleza e sensibilidade com o mundo.

A reflexão aponta para a preocupação estética na educação, entendida como dimensão humana que tem sido relegada nas instituições educacionais em nome de um saber para o intelecto. Um saber voltado para a razão, desenvolvido de forma técnica, na preocupação exacerbada pelo conhecimento e pela informação científica. Nas palavras de Schiller “esta mesma forma técnica, entretanto, que torna a verdade visível para o entendimento, faz por escondê-la ao sentimento; pois o entendimento, infelizmente, precisa destruir o objeto do sentido interior quando dele quer apropriar-se” (SCHILLER, 1963, p. 34).

A educação estética assume uma atitude ética perante o mundo, no estabelecimento de relações sensíveis, de beleza e de harmonia. A educação passa a questionar suas “parcerias racionalistas, a Ciência e a Tecnologia” como afirmam Amorim e Castanho (2008), pois estas “não admitem que o campo do sensível não seja redutível à linguagem verbal e à matemática, nem que a invenção, a criatividade, o sonho, o devaneio, a fantasia façam parte das operações mentais do mundo da consciência”.

Refletindo nessa direção, o processo formativo do professor exige reflexões acerca do seu papel no contexto contemporâneo e o desenvolvimento de atitudes coerentes que percorrem o campo da docência. A necessidade da formação integral, fundamentada pela construção do sensível mostra-se como uma necessidade para a humanização da atuação docente. Nesta perspectiva, a formação estética dos profissionais auxiliaria no processo de sensibilização do professor para atuação na docência acadêmica. Para Hermann (2005, p. 16) “a estética envolve o abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade”. Ainda para a autora, esse sentido estético se aproxima da liberdade moral porque são desinteressados e independem de fins exteriores.

A massificação do ensino, a diversidade acadêmica, a disponibilidade de tempo para estudo e a própria transformação da universidade são alguns fatores que exigem a necessidade para a formação de novos professores. Não nos referimos aqui apenas à formação técnico-científica da área de formação, mas a outras dimensões didático-metodológicas capazes de dar conta das exigências universitárias.

Toda a complexidade do mundo contemporâneo, trazida no início deste ensaio, mostra um indivíduo “assujeitado”, individualista, inserido numa esfera altamente competitiva e consumista. Essa realidade deixa à margem, todo o desenvolvimento de uma atitude sensível, capaz de uma formação integral do homem na integração de corpo e espírito, utilizando-se da arte como meio para a construção de um conhecimento através dos sentidos e da sensibilização, como afirma o autor.

Assim, desatentos e deseducados nossos sentidos vão se obliterando, enquanto seguimos na crença de que o único conhecimento importante é aquele de caráter abstrato produzido exclusivamente em nosso cérebro, um cérebro que tão-só pensa e realiza cálculos sem se dar conta do mundo sensível ao redor (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 100).

Assim, a arte provocadora de sentimentos, na medida que age sobre os sentidos humanos, seria, dessa maneira, a grande educadora, pois possibilitaria ao sujeito conhecer as coisas do cotidiano, personificando a experiência, incorporando os sentidos, fazendo da vida parte de si. Nas palavras de Amorim e Castanho (2008, p. 1181) “apreender o mundo, ingenuamente, por intermédio da ótica de outrem é o meio contra o qual uma educação que se pretenda estética luta, ao reivindicar que o sensível se faça janela por onde o aluno possa ver-se, aos seus companheiros e ao mundo”.

Neste sentido, criar não é sinônimo de resolução de problemas no campo da atuação docente, mas na capacidade de tecer novas perspectivas e formas de atuação possíveis que sejam compatíveis com a teia da vida, tornando conhecimento algo próprio e não apenas recebido. Pretende-se, dessa forma, que através da atuação dessa docente, o aluno seja capaz de inventar esse conhecimento, produzindo suas crenças, convicções, através de atitudes poéticas, de consciência crítica por meio do aporte de informações. Esta possibilidade estaria fundada na oferta infinita de experiências sensíveis ao professor e ao aluno. Nesta direção, aponta também o comentário de Duarte Junior, ao observar que:

[...] a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos, vai se afigurando fundamental, não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano [...]. Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. Contra uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda de qualidade na vida e na visão desses profissionais do muito pouco, defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover movimentos de mudança em educação por meio da formação de docentes não depende, unicamente, de ações que estabeleçam projetos ou programas de formação, pois os saberes de docência são compostos por saberes de experiências, de conhecimentos e de práticas pedagógicas. Em outras palavras “o docente que se faz far-se-ia, também, o sujeito criador (e dono) de seu modo de olhar e fazer as relações humanas, o mundo, a educação” (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1182). Neste movimento, a educação estética, promotora também

de uma educação ética, pode desencadear um processo de reflexão sobre a forma de relação entre ambas, explicitando os problemas e perspectivas que se apresentam à ética na educação, diante do que Hermann (2005) chama de “estetização do mundo da vida”.

Diferentes autores têm realizado suas pesquisas a partir da temática da formação estética, num esforço em promover uma educação que valorize o desenvolvimento pleno do ser humano, na compreensão de educação como processo formativo do humano. Uma educação que transcenda os muros da escola para o contexto cultural e social onde pulsa a vida. Neste sentido, destacamos alguns autores como Schiller (1963) que reflete as relações entre política, estética e educação, esboçando na utopia estética que atribui à arte um papel revolucionário, conferindo à estética e não à razão unidade à vida espiritual. Hermann (2005, 2010) realiza um esforço para a compreensão de que a estética e a ética estão profundamente interligadas, colocando em movimento outro lado da razão — o sentimento, a sensibilidade e as emoções — e trazendo para o corpo educacional contemporâneo a difícil tarefa de investigar elementos para a educação ético-estética. Duarte Júnior (2001) discute com maior proximidade a questão central de suas pesquisas na educação da sensibilidade do homem contemporâneo, estabelecendo um elo entre o saber sensível e o conhecimento inteligível. Tiburi (2017) destaca a arte como uma forma de resistência aos ataques contemporâneos contra a democracia e a liberdade, em um cenário de autoritarismo, numa postura de imposição de ideias, impedindo o diálogo e a expressão.

Neste mesmo caminho, ou ainda, para reforçar as ideias deste ensaio, Ordine (2016) destaca a importância dos saberes que têm um fim em si mesmos e que, graças a sua gratuidade, podem desempenhar um papel fundamental no “cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade”. Assim, a arte e a literatura exerceriam importância útil pelo simples fato de existirem, indispensáveis para o crescimento da humanidade, pois, de certa forma, ajudam-nos a sermos melhores e a melhorarmos o mundo. Nesta mesma premissa, Nussbaum (2015) justifica suas intenções de pesquisa no fato de que a valorização das humanidades precisa contar com a capacidade de imaginação narrativa, pois só ela é capaz de desenvolver um pensamento crítico e de posicionamento como “cidadão do mundo”. A autora toma a educação das humanidades, através da arte e do pensamento como possibilidade da imaginação narrativa e da capacidade de empatia, como fundamento para o desenvolvimento das virtudes democráticas que devem ser valorizadas em si mesmas, capacitando o cidadão para uma vida plena e não somente para funcionar de modo lucrativo.

É por esta dimensão estética-humana que as vozes deste ensaio pretendem se tornar audíveis no campo educacional. Para que a formação docente promova o desenvolvimento de um ser autônomo, soberano e perfeitamente integrado à vida, superando conflitos entre a razão e os sentimentos. Para que a educação amplie as formas de pensamento, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.
- BAUMAN, Z. *A arte da vida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. *Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna*. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- DUARTE, André. *Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DUARTE JÚNIOR, J.-F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2011.
- HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. A estética na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Trad. Luis Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Trad. Roberto Schwarz. São Paulo: Editora Herder, 1963.

TIBURI, Marcia. Arte e autoritarismo. *Revista Cult*, São Paulo, n. 230, dez. 2017.

TRABALHO PEDAGÓGICO E LIBERDADE: TRAÇANDO LINHAS ENTRE OS CONCEITOS DE TRABALHO E CONATUS

Marcos Britto Corrêa¹
Marcela Bautista Nuñez²

SUPERFÍCIES INTRODUTÓRIAS

Este artigo surge a partir de experiências como professores vividas em sala de aula, das vivências mais atuais de pesquisadores na pós-graduação, mas surge também desde o processo pelo qual passamos ainda no período de formação nos cursos de graduação em licenciatura³. Tais processos têm demandado pensar questões acerca da natureza do trabalho pedagógico e sua dimensão de liberdade por parte do professor. Por estas razões, são questões acerca da liberdade, originadas em meio ao cotidiano de nossas vidas como professores e estudantes, aquilo que moveu esta escrita.

Para ampliar a discussão sobre a liberdade, nos servimos da produção de dois autores que guiaram a escrita no sentido de evidenciar e justificar nosso atendimento sobre o tema e com isso, lançar possibilidades de compreensão sobre a liberdade no âmbito do trabalho pedagógico. Assim, Marx (2017, 2010, 2013) e Spinoza (2013) mediarão os argumentos apresentados abaixo a partir dos conceitos de Trabalho, para um e *Conatus*, para outro.

O texto está dividido em quatro seções. Na primeira, após a introdução, se apresenta a problematização que moveu a escrita; na segunda, são aproximados os conceitos produzidos por Marx e Spinoza, sustentando a argumentação acerca da liberdade a partir de relação construída entre eles. Na terceira seção serão apresentados argumentos que indicam possíveis linhas de fuga para potencializar a liberdade no âmbito do trabalho pedagógico e a crítica ao conhecimento estabelecido em uma sociedade e classes. Por fim, na quarta seção, são apresentados os encaminhamentos conclusivos sobre a argumentações aqui produzida.

1 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, membro do Kairós-Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Políticas Públicas, financiado pelo Programa de Bolsas de Demanda Social – CAPES. Email: marcoscorrea.filosofia@gmail.com

2 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), financiada pelo Programa de Bolsas de Demanda Social – CAPES. Email: marcelachemy@gmail.com

3 Na ordem de apresentação dos autores, os cursos de graduação em que se formaram são: Filosofia Licenciatura e Artes Visuais Licenciatura.

PRESSUPOSTOS DA ESCRITA

O caminho da formação docente não é um processo simples, implicando, geralmente, empenho vigoroso na própria (trans) formação do futuro professor. Tal processo, no entanto, não se conclui após o término da graduação em licenciatura, mas segue ao longo do trabalho pedagógico na escola produzindo novas experiências, novas indagações. Neste sentido, se afirma também a condição de constante devir em que se encontra o ser humano, ou seja, em constante processo de formação e transformação de si, de modo que as mediações em que vai sendo produzida sua realidade, implicam em experiências constantemente transformadoras. Este processo de movimento é um pressuposto central para a escrita deste texto e subsidia o entendimento acerca da compreensão de humano aqui defendida.

Apesar deste processo contínuo de (trans) formação – inerente aos seres humanos –, por vezes, o trabalho na escola e, mais especificamente, aquele realizado em sala de aula, pode assumir um caráter repetitivo, quase mecânico em meio a rotina escolar. Em tal sentido, cabe ao professor apenas ofertar determinados conteúdos em vista de “transmitir” determinados conhecimentos que, em grande medida, não são nem ao menos selecionados por ele, mas organizados em currículos que precisam ser “vencidos” até o término do ano letivo. Contra esta perspectiva¹, que enfatiza com centralidade determinante o caráter reprodutivo da escola, nos colocamos a questionar: como produzir linhas de fuga além da simples reprodução do trabalho pedagógico na escola? Em meio a problematização, é importante destacar que não se está desconsiderando características que potencializam aspectos puramente reprodutivistas da escola, muito menos desqualificando argumentos que lhe dão maior evidência. O caráter reprodutivo da instituição escolar, em nosso entender, lhe é inerente. Sendo justamente esta razão o que justifica a necessidade de produzir problematizações que tencionem criticamente aquilo que sustenta a reprodução.

Com a problematização acima a atenção se volta a vivência cotidiana em sala de aula, mediada muitas vezes na necessidade de cumprir conteúdos curriculares – baseados, por exemplo, em materiais didáticos estandardizados que levam o professor apenas a “aplicar” imediatamente determinadas atividades, a fim de “completar” o material –; de produzir trabalho burocrático que escapa ao trabalho com os estudantes² e sobretudo; a cumprir extensa carga horária em sala de aula – o que precariza seu trabalho pedagógico –. Ou seja, é a crítica a aparente reprodução do trabalho pedagógico na escola o que moveu o questionamento acima citado.

Com vistas a produzir a crítica a aparente falta de liberdade por parte do trabalho pedagógico dos professores, entende-se que é a partir de realidade concreta que as linhas de fuga para a superação desta aparência devem ser traçadas. Por esta razão, o trabalho alienado (MARX, 2010), como negação do *conatus* (SPINOZA, 2013) na sociedade capitalista se apresenta como importante fator para análise e crítica, pois inclui também o trabalho pedagógico, destacando, com isso, as características que determinam a produção e reprodução do capitalismo.

LIBERDADE COMO CONDIÇÃO: A PROXIMIDADE ENTRE O CONATUS E O TRABALHO

Relativa distância temporal separa o filósofo do século XVII, Baruch Spinoza, de Karl Marx, nascido no século XIX. Contudo, tal distância não impediu que Marx (2012) sofresse certa influência da filosofia spinozana,

1 Autores como Bourdieu; Passeron (2008), na obra “A reprodução” reforçam o caráter de violência simbólica reproduzida na escola e representam importante impacto teórico em meio a estudiosos, caracterizados por Saviani (2013), como autores de “teorias crítico-reprodutivistas” acerca da instituição escolar. Em linhas gerais, para Bourdieu; Passeron (2008), a escola e consequentemente, o trabalho pedagógico tem por fundamento reforçar o *status quo* dominante da sociedade dividida em classes e assim, tal trabalho apenas reproduz um arbitrário cultural por meio da inculcação do “*ethos*” predominante na sociedade.

2 Por exemplo, com reuniões administrativas, no preenchimento de notas seja em papel e caneta ou em plataformas digitais, preenchimento de cadernos de chamada, etc. Atividades que exigem do professor, por vezes, maior atenção e tempo que sua própria atividade fim, ou seja, a produção da aula e o trabalho pedagógico com os estudantes.

tendo ela também contribuído em sua profunda crítica à sociedade capitalista. A concepção de “ser humano” apresentada por Spinoza (2013), em nosso entender, por destacar o caráter de autodeterminação com potência de si do ser humano, influenciou Marx (2010) em sua formulação acerca do Trabalho e na crítica contida no conceito de trabalho alienado.

Na ontologia spinozana, destacando sua concepção de “ser humano”, se tem deus como sendo toda a natureza, de tal forma que, obviamente, o humano também é parte dela. É parte deste deus. Assim, se lê em sua “Ética” que “só deus existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e age exclusivamente pela necessidade de sua natureza. Logo, só ele é causa livre” (SPINOZA, 2013, p. 39). Portanto, deus é livre por natureza, pois é a causa ativa de tudo que pode produzir e não é constrangido por nada que lhe seja exterior. Logo se deus, para o autor, é a natureza e tudo que existe, sua ontologia implica em ser também o humano causa livre de si. Deste ponto temos inicialmente o esboço possível para compreender o que seja a liberdade para este autor ao relacioná-la ao princípio de ação. Em outras palavras, ser livre é ser a causa ativa de si mesmo, é ser aquilo que Spinoza denomina como *conatus* ou potência humana de ser causa de si.

Em sua *Ética* (SPINOZA, 2013) o autor argumenta ser deus toda a natureza, de modo a ser este incapaz de ter vontades ou mesmo, deliberar algum tipo de ação. Neste sentido, tudo que existe, incluindo o ser humano, é parte constitutiva desta natureza ou deus. O deus spinozano não é um “ser” transcendental. Não trata-se de uma substância extra-humana dotada de alguma capacidade ativa sobre as condições de existência da matéria, pois em seu entendimento, deus é a própria natureza, a própria matéria em que o ser humano também lhe é parte constitutiva. Assim:

Expliquei a natureza de Deus e suas propriedades: que existe necessariamente; que é único; que existe e age exclusivamente pela necessidade de sua natureza; que (e de que modo) é a causa livre de todas as coisas; que todas as coisas existem em Deus e dele dependem de tal maneira que não podem existir nem ser concebidas sem ele; que em fim, todas as coisas foram predeterminadas por Deus, não certamente pela liberdade de sua vontade, ou seja, por seu absoluto beneplácito, mas por sua natureza absoluta, ou seja, por sua infinita potência (SPINOZA, 2013, p. 63)

Como afirmado anteriormente, nesta perspectiva há, por parte de Spinoza, um rompimento com concepções transcendentais acerca da existência de deus, ou seja, rompe-se com a compreensão deste “além da natureza”, dotado de paixões tal qual o próprio ser humano – rompe-se, portanto, com concepções que sustentam a existência de um deus criador que age conforme suas vontades. Sendo assim, deus para Spinoza é a Natureza que age necessariamente sem ser constrangida por qualquer força exterior. Este deus ao ser identificado como natureza é capaz de produzir a existência de tudo. Inclusive sem haver distinção entre o ser humano e outra qualquer forma da matéria, sendo este apenas mais uma parte da natureza.

Na natureza, portanto, não incide algum tipo de vontade ou bondade “divina”. Simplesmente “não existe nenhuma causa que, extrínseca ou intrinsecamente, leve Deus a agir” (SPINOZA, 2013, p. 41). No *Corolário 2*, se lê: “só Deus existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e age exclusivamente pela necessidade de sua natureza. Logo, só ele é causa livre”. Assim, deus é livre por natureza, é a natureza, pois é a causa ativa de tudo que pode produzir e não é constrangido por nada que lhe seja exterior.

Sendo natureza o mesmo que deus, de tal forma que tudo que existe compartilha a mesma condição de ser causa ativa de si, o que dizer sobre o ser humano? Este pode ser livre? Ao que parece a liberdade humana depende de sua capacidade em corresponder a natureza como causa ativa de si. O ser humano ao ser parte da natureza em sua totalidade demanda produzir sua existência com base naquilo que a constitui, ou seja, ser sua própria causa ativa. Por esta razão, precisa se distanciar de tudo que o faça ter coagida esta capacidade. Assim,

tudo que limita a capacidade humana de se aproximar de sua causa ativa constrange sua liberdade levando-o a negar a natureza que o constitui.

Deste modo, se argumenta que liberdade, compreendida a partir de Spinoza (2013), corresponde a capacidade que o ser tem de realizar sua natureza, contudo, o ser humano em sua singularidade está em constante conflito entre suas vontades e tudo que o cerca, implicando, com isso, a possibilidade deste se afastar de sua natureza. O ser humano, nesta perspectiva, pode ser “comparado” as bandeiras que tremulam ao sabor do vento sem nenhum controle de seu movimento. Se pode pensar que, tal qual uma bandeira é subjugada pelo poder aleatório do vento, resta ao ser humano também, apenas a servidão. Em sua *Ética* (SPINOZA, 2013), Spinoza produz a compreensão de “servidão humana” com primeiro entendimento daquilo que constitui o humano. Porém, após esta primeira compreensão, o autor busca caracterizar as possibilidades de liberdade humana. Isto é, como o ser humano pode exercer sua causa ativa e desempenhar a potência em ser sua causa de existência tal qual é a natureza.

Spinoza apresenta, na *Ética*, Livro II, Proposição 40, Escólio 2, as características que possibilitam ao ser humano exercer sua liberdade. É a partir da epistemologia produzida pelo autor, ou seja, argumentando sobre as possibilidades do ser humano produzir conhecimento que seu argumento sobre a liberdade ganha forma. Pelo processo de conhecer é que são indicadas as possibilidades do ser humano subjugar as forças que constroem sua liberdade e o levam, segundo o autor holandês, a agir contra sua própria natureza. Segue seu argumento:

De tudo o que foi anteriormente dito conclui-se claramente que percebemos muitas coisas e formamos noções universais: 1. A partir de coisas singulares, que os sentidos representam mutilada, confusamente e sem ordem própria do intelecto. Por isso passei a chamar essas percepções de conhecimento originado da experiência errática. 2. A partir dos signos; por exemplo, por ter ouvido ou lido certas palavras, nós nos recordamos das coisas e delas formamos ideias semelhantes àquelas por meio das quais imaginamos as coisas. Vou me referir, posteriormente, a esses dois modos de considerar as coisas, como conhecimento de primeiro gênero, opinião ou imaginação. 3. Por termos, finalmente, noções comuns e ideias adequadas das propriedades das coisas. A este modo me referirei como razão e conhecimento de segundo gênero. Além desses dois gêneros de conhecimento, existe ainda um terceiro, como mostrarei a seguir, que chamaremos de ciência intuitiva. Este gênero de conhecimento parte da ideia adequada da essência formal de certos atributos de Deus para chegar ao conhecimento adequado da essência das coisas (SPINOZA, 2013, p. 133, grifos nossos).

Nos três gêneros de conhecimento apresentados pelo autor há o pressuposto básico que sustenta toda as relações humanas, sejam elas para consigo mesmo ou para com fenômenos exteriores que a afetem o sujeito. O primeiro gênero ou “experiência errática”, diz respeito aos afetos mais simples que atingem os sentidos e sobre os quais não se tem qualquer poder. Diz respeito a sensibilidade do corpo à luz, sons, sabores e toda a sorte de elementos que “perturbam” os sentidos. Viver apenas neste primeiro gênero é estar em completa servidão, é apenas sofrer as marcas do mundo de forma passiva – como no exemplo anterior da bandeira, essa condição é inerente a toda a natureza e não seria diferente com o ser humano.

O segundo gênero ou “conhecimento”, “razão” diz respeito a capacidade de conhecer a natureza e assim compreender como ocorrem aqueles fenômenos que, inicialmente, apenas afetam o sentido humanos. Neste gênero de conhecimento o ser humano é capaz de significar o mundo, ou seja, começa a exercer uma atividade em relação à natureza não apenas de passividade, mas agora, também de entendimento.

Por fim, o terceiro gênero ou “ciência intuitiva” diz respeito a capacidade de agir sobre o mundo, isto é, para além de sofrer as impressões do mundo (como no primeiro gênero) ou ainda, de apenas conhecer o mundo (como no segundo gênero), o humano passa a produzir intuições que o fazem modificar os fenômenos a partir de si. Neste gênero, ao produzir ativamente para além da passividade dos gêneros anteriores, o ser humano

exerce sua causa ativa. É, portanto, nesta condição que o *conatus* – compreendido como potência humana de se auto produzir – tem possibilidade de se efetivar.

Ao produzir o novo por meio da transformação ativa da matéria é que, segundo Spinoza, o ser humano pode superar aquilo que ele chama de servidão. Em nosso entendimento, este terceiro gênero representa a possibilidade a aproximar a compreensão de ser humano que, produzida por Spinoza, também influenciou Marx (2010). Mais que isso, abre possibilidades para pensar linhas de fuga para a questão da liberdade no trabalho pedagógico. Assim, é possível interpretar que, na argumentação de Spinoza (2013), o ser humano ocupa lugar central ao determinar sua própria servidão, cabendo a este ser capaz de criar condições de vida que não venham a lhe oprimir, mas garantam a liberdade.

Até aqui apresentamos aquilo que julgamos ser importante destacar sobre o conceito de *conatus* em Spinoza para podermos melhor argumentar sobre as possibilidades de liberdade humana. Ou seja, podemos afirmar, como base no escrito até então, que o ser humano é dotado da capacidade de produzir sua própria existência, em contrapartida, a negação ou subversão desta capacidade lhe impele a servidão, a alienação de si. É a partir deste ponto que passamos a aproximar o conceito de Trabalho, de Marx (2007, 2010, 2013) aquilo que foi argumentado com base em Spinoza (2013) acerca do *conatus* enquanto potência de si.

Sobre a obra de Marx, algo possível de afirmar, apesar de bastante genérico em vista dos diferentes temas que abordou no vasto trabalho que produziu, é que: o autor buscou desmistificar aquilo que sustenta o modo de produção capitalista, isto é, demonstrou que toda a sociedade capitalista está baseada na exploração da força de trabalho. Para o autor, a capacidade do ser humano produzir sua realidade a partir da transformação da natureza pode ser entendida com uma condição que lhe é natural, necessária. Neste sentido, o ser humano por ter necessidades naturais como, por exemplo alimentar-se, proteger-se das intempéries do clima; etc., altera a matéria em vista de saná-las. Ao produzir tais alterações, novas necessidades vão sendo criadas de tal forma, que, neste processo o ser humano vai também sendo modificado, vai produzindo a realidade humana a partir do trabalho. Sobre o trabalho Marx argumenta:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 255).

Entendemos que esta apresentação, mais genérica sobre o conceito de trabalho, produzida por Marx, ao caracterizar a centralidade deste para o ser humanos, sustenta também sua concepção antropológica. Portanto, é a capacidade ativa do ser humano produzir sua realidade ao modificar a natureza pelo trabalho, aquilo que o singulariza. Contudo, é importante destacar que não há nada que seja mais controverso que afirmar em Marx algum traço metafísico ou certa ontologia que o sustente. Não se trata aqui de buscar neste autor uma “condição humana pura”, pois nele o que se tem é a crítica profunda às filosofias essencialistas, há uma crítica profunda à metafísica e este aspecto o distingue profundamente de Spinoza (2013), autor para quem a natureza estava ordenada por uma racionalidade essencial. Marx, em suas obras, apresenta a realidade humana como fruto material de sua historicidade, como produto concreto dos ser humanos, sem mistificações.

Apesar das distinções existentes entre Marx e Spinoza, com ênfase às características metafísicas que baseiam a obra do autor holandês, destacamos a possível relação entre trabalho *conatus*, de modo que, entre ambos

se pode discutir aspectos relevantes sobre a liberdade humana. Em linhas gerais, no âmbito do trabalho em Marx é possível afirmar que aquilo que reprime ou constrange a “potência humana” diz respeito à força de trabalho ser alienada daquele que a vende. Ou seja, o trabalhador, ao necessitar vender sua força de trabalho, ao alienar esta enquanto mercadoria que não lhe tem função de uso, contradiz seu *conatus* como potência humana. Sendo assim, no processo de venda da força de trabalho, para garantir sua existência, contraditoriamente, o trabalhador cerceia sua liberdade – constrange seu *conatus*, em termos spinozanos.

É nestes termos, com base no *conatus* como potência humana de autodeterminação e o trabalho alienado como condição de restrição desta potencialidade que se argumenta sobre o tema da liberdade. O trabalho pedagógico, neste sentido, ao potencializar espaços de fuga em meio à reprodução, especialmente por via da crítica e do trabalho coletivo, tem a capacidade de evidenciar as contradições que constroem, na sociedade de classes capitalista, o *conatus*. Outrossim, o trabalho pedagógico carrega consigo a capacidade de expor, por meio do conhecimento sistemático, as contradições que constituem uma sociedade baseada na exploração da força de trabalho com a sociedade atual. Assim, ao destacar, por exemplo, a historicidade e os sentidos que justificam a existência e reprodução destes conhecimentos, podemos desenvolver linhas que fogem do estabelecido, apresentando assim outras possibilidades e relações com o conhecimento e conteúdos escolares.

A escola, como espaço de trabalho com o conhecimento sistematizado, científico e construindo historicamente, sobretudo como espaço de formação das novas gerações, possibilita a oportunidade de potencializar a crítica. A partir do trabalho pedagógico, da subversão dos *status quo* que subsidia a reprodução da sociedade, se constitui a escola como campo fértil para reforçar o *conatus*. Por fim, o trabalho com o conhecimento sistematiza, na perspectiva de crítica ao trabalho alienado, potencializa aspectos mais autônomos por parte do trabalho pedagógico frente às relações de poder que estruturam a escola.

LINHAS DE FUGA E A CRÍTICA AO CONHECIMENTO ESTABELECIDO

Para pensar as questões de critérios e validade acerca daquilo que justifica a seleção de determinados conhecimentos como “conhecimento escolar”³, destacamos algo importante como exemplo a ser pensado, ao menos para os brasileiros: a formação do Brasil, com base em seu processo histórico no âmbito de inserção na sociedade ocidental, ocorre com não menos de 322 anos de colonização. Ou seja, mais da metade da história do país, após os europeus chegarem em seu território, acontece sendo este colônia de Portugal. Este fato, nada simplório, dado implicar na gênese da formação dos brasileiros, alude, também, a relação que esta sociedade tem para com o conhecimento científico produzido nela.

Desta determinação histórica, questionar sobre nossa relação com o “velho mundo”, destacando os critérios que subsidiam a escolha do “conhecimento escolar” acaba por também produzir a crítica necessária sobre a sociedade. Em certa medida, o que se evidencia com esse argumento é o fato de serem os conhecimentos escolares selecionados, aqueles que passaram pelo “crivo” do saber “erudito”, elegido, antes, por verdades pré-determinadas em lugares que não correspondem diretamente as demandas concretas de qualquer brasileiro. Estas determinações, em nosso entendimento, são justamente aquelas que constroem, por meio da alienação do trabalho dos sujeitos, seu *conatus*, pois limitam a possibilidade de conhecer e refletir sobre sua própria realidade. Assim, entendemos que a não verificação crítica deste pressuposto acaba por contribuir com a reprodução de padrões ideológicos de produção de conhecimento.

3 Como “conhecimento escolar”, se entende aqueles conhecimentos que compõem o currículo escolar, desde os conteúdos, como Filosofia, Artes, Literatura e Geografia, até os elementos que compõem a organização do espaço escolar, como gerência do tempo e dos espaços como salas de aula e pátio.

Abordagens que não historicizam criticamente os conhecimentos escolares, tendem a naturalizar determinações, como a citada gênese colonial, não os percebendo como critério de validade para selecionar o conhecimento escolar. Por insuficiência crítica, não se questiona, por exemplo, a influência direta seja do período colonial do Brasil, seja do imperialismo que ganha força no período monopolista do capitalismo no século XX, na seleção desses conhecimentos. Não se leva em conta que tal seleção acontece mediada por relações de poder em que, o “melhor”, o “correto”, corresponde aos vencedores, tal qual assinala Walter Benjamin:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1994, p. 225).

É neste sentido que, por exemplo, boa parte do conhecimento produzido no país, corresponde aos “vencedores do velho mundo”, de modo que aqui parece se estar vestindo “outro figurino” distinto do brasileiro. No caso o “figurino francês” (OURIQUES, 2017) que reveste e, sobretudo, impõe às ciências sociais brasileiras, padrões de pesquisa que epistemologicamente estão pautados em uma “razão acadêmica” (RAMPINELLI; OURIQUES, 2011) que desqualifica autores nativos do país e especialmente, não visa à resolução de problemas sociais em vista de suas necessidades. Aquilo que se julga como “moda”, como melhor ou mais importante no âmbito acadêmico, está, em muitos casos, distante de uma sociedade que nasceu voltada para a metrópole. Seja no processo de pesquisa ou no “conhecimento escolar”, o “figurino” do conhecimento, se não bem analisado, acaba sendo o dos vencedores.

Na perspectiva de Marx (2007, 2010, 2013) não há conhecimento puro, melhor ou privilegiado, mas há condições sociais, culturais, políticas e estéticas contingenciadas historicamente, expressas pela linguagem de tal forma que certas expressões são favorecidas ou valorizadas em detrimento de outras. Tais conhecimentos quando tornados “puros”, “dogmáticos”, em nosso entendimento, constroem a capacidade de autodeterminação do ser humanos como apresenta Spinoza (2013) por meio do *conatus*. Evidenciar as determinações históricas não é negar que fazemos parte da “humanidade” em sua totalidade e determinações, ou supor que ela é ruim, não se trata de uma questão valorativa, mas de juízos de fato. Neste sentido é oportuno o argumento de Álvaro Vieira Pinto em favor da historicidade como ponto de partida para a produção em ciências humanas. As “linhas de fuga” produzidas pelo autor destacam especialmente sobre o que se exige ao filósofo:

A primeira exigência consiste em admitir que não pode significar a mesma coisa ser filósofo no país desenvolvido, dominador e autônomo e no que ainda vegeta no subdesenvolvimento, na ignorância do saber letrado e na carência de soberania e capacidade de definição e direção de processo de existência enquanto ser histórico particular. No mundo subdesenvolvido e na maior extensão analfabeto, o filósofo, para pensar autenticamente a realidade, precisa ser analfabeto. Não que, evidentemente, ignore a habilidade de ler e escrever – mas, sabemos bem não ser exclusivamente esta falta que constitui o analfabetismo –, e sim porque coloca em primeiro lugar, na tentativa de conceber e interpretar o mundo as condições reais dele, entre as quais se inclui a de ser um mundo de analfabetos. Considerará a acumulação da cultura estranha e as diversas cogitações, passadas e presentes, conhecidas pelo estudo dos livros, uma fonte subsidiária, embora indispensável, para a formação da consciência de si. Mas terá de aprender muito mais com o que vê com o que lê. A consciência filosófica só será legítima se explicar o estado do seu meio, não por um reflexo passivo exterior, mesmo verídico, mas pela apreensão da essência do ser social do qual o pensador é parte (PINTO, 2005, p. 45).

Aprender a “essência social” argumentada por Álvaro Vieira Pinto, diz respeito a compreender o processo pelo qual passa o conhecimento e seus processos de validação social – isto é, como uma sociedade chega a validar como importante um conhecimento e não outro? Compreender a formação do Brasil como fruto de um processo de formação historicamente contingente, distinto daquele das metrópoles capitalistas sejam da Europa ou mesmo os Estados Unidos, é central para entender aquilo que se trabalha na escola como conhecimento escolar e a partir disso, produzir linhas de fuga que potencializem maior liberdade por parte do trabalho pedagógico. Ao se propor ações críticas como esta, se realça a autonomia do professor ao não estar correspondendo simplesmente as determinações em reproduzir conhecimentos escolares pré-estabelecidos sem a devida crítica.

Ainda com Walter Benjamin (1994) se compreende como importante o espaço da escola enquanto genuinamente público e dotado da capacidade de apresentar conhecimentos não apenas significativos para os estudantes, mas essenciais para sua formação humana. Entretanto, há um tema central que precisa ser destacado: sem “escovar a história a contrapelo” (BENJANIN, opus. cit.) o que se produz é a reprodução ideológica de verdades em que, as contradições que constituem a história, se naturalizam como “essências”. É cair no risco de negar a crítica do real como processo necessário para produção do conhecimento enquanto processo humano, histórico e não essencial ou metafísico.

Por meio da crítica acreditamos ser possível produzir linhas de fuga capazes de potencializar o trabalho pedagógico na escola. Evidenciar as contradições que sustentam a sociedade é criticar também o trabalho alienado (MARX, 2010) e assim, potencializar o *conatus* nos termos de Spinoza (2013), como possibilidade de autodeterminação do ser humano.

Os humanos são sujeitos históricos, fruto de relações determinadas historicamente, por isso são fruto de relações materiais historicamente determinadas. Assim, por essa razão, também a escola é uma instituição determinada historicamente, correspondendo, por sua parte, a cumprir determinados fins. Tais fins, são condicionados pela sociedade de classes capitalista, e, em grande medida, tem por centralidade, reproduzir conhecimento, de tal forma que estes não sejam “escovados a contrapelo”, não evidenciando as contradições que justificam a reprodução desta sociedade. Ao não ser dada a devida atenção a estes elementos há também a supressão das linhas de fuga capazes de garantir maior liberdade por parte do trabalho pedagógico dos professores.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Ao partirmos de questionamentos oriundos do trabalho pedagógico na escola, o tema da liberdade foi o que mediou essa escrita. Como professores pesquisadores, questionar o *locus* e a natureza do trabalho pedagógico é pensar sobre as linhas de fuga frente a aparente reprodução que se apresenta em relação a educação escolar. Foram questionamentos no trabalho em sala de aula que geraram os argumentos aqui apresentados.

Como forma de sustentar a argumentação, os trabalhos de Spinoza (2013) e Marx (2007, 2010, 2013) ajudaram a compor uma compreensão de ser humano, e, sobretudo, de liberdade como *conatus*. Com este pressuposto foi possível analisar que o trabalho alienado, caracterizado como a venda da força de trabalho por parte do trabalhador no modo de produção capitalista, se apresenta como restrição do *conatus*, e logo, como cerceamento da liberdade.

Se argumentou, por fim, que, partindo da possibilidade crítica do trabalho pedagógico, se pode produzir linhas de fuga, que potencializem maior liberdade por parte dos professores. A crítica às bases que sustentam os conhecimentos cientificamente sistematizados, ao evidenciar as contradições da sociedade, potencializam destacar como esta sociedade é fundamenta na negação do *conatus* a partir da venda da força de trabalho como condição para sua reprodução. Em suma, potencializar a compreensão sobre essas contradições da sociedade

capitalista, possibilitam aos professores, a partir do trabalho pedagógico, produzir linhas de fuga capazes de problematizar a liberdade de suas ações.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Autores Associados, 1985.
- FERREIRA, Liliana S. *Trabalho Pedagógico na Escola: sujeito, tempos e conhecimentos*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2017.
- MARX, Karl. *Cuaderno Spinoza*. Traducción, estudio preliminar y notas de Nicolás González Varela. Espanha: Montesinos, 2012.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OURIQUES, Nildo. *O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil*. Florianópolis, SC: Insular, 2017.
- PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- RAMPINELLI, J. W; OURIQUES, N (Org.). *Crítica da razão acadêmica: reflexão sobre a universidade contemporânea*. Florianópolis, SC: Insular, 2011.
- SPINOZA, Benedictus. *Ética; tradução e notas: Tomaz Tadeu*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

A BRANQUITUDE E O PENSAMENTO FILOSÓFICO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE SILENCIAMENTOS

Paola Ramos Ávila¹

INTRODUÇÃO

Nosso país possui uma história repleta de cicatrizes grandes e profundas provocadas pelo processo de colonização. As bases que alicerçam a sociedade brasileira foram consolidadas através de um longo processo de escravização de povos nativos e africanos e esse passado mostra seus reflexos até hoje. As políticas genocidas de Estado são a herança de um passado de exploração. Em estados como São Paulo, de acordo com a pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), publicada no site G1 Globo², a polícia mata três vezes mais jovens negros em comparação com jovens brancos. O Mapa do Encarceramento (SEPPPIR, 2018), um estudo realizado pela pesquisadora Jacqueline Sinhoretto, revela, além disso, que, em 2012, 60,8% dos presos, no Brasil, eram negros. A violência perpetrada pelo Estado também provoca um violento apagamento e silenciamento deste povo, que, historicamente, foi explorado por colonizadores europeus e, nos dias de hoje, tem sua liberdade cerceada.

Ainda que a população brasileira seja de maioria negra, representando 53,6%, de acordo com o IBGE em 2014, as estruturas sociais, passando pelas representações políticas até as narrativas e representações midiáticas, sofrem um processo de embranquecimento, com o objetivo de configurar hierarquias e apagar as demais vozes de qualquer espaço que elas possam surgir e oferecer perigo ao privilégio branco. A branquitude brasileira possui uma sutil postura de manter seus privilégios e de se ausentar da responsabilidade dos debates étnico-raciais; e quando esses debates são suscitados em determinados espaços, como a academia, por exemplo, a responsabilidade da discussão passa sempre para o âmbito dos grupos oprimidos.

Na academia, o debate sobre a história afro-brasileira vem crescendo nas ciências humanas, no entanto o problema persiste: a branquitude se ausenta do debate. Ademais, ao passo que a História e as Ciências Sociais se abriram para contemplar essa parte negligenciada da história de nossa sociedade, conforme Charles W. Mills (1999, p. 13), “a filosofia é a mais branca dentre todas as humanidades” (*apud* BARBOSA, 2016, p. 317). Esse silenciamento se deve a debates construídos de forma extremamente unilateral e a uma produção de conhecimento centrada em apenas uma narrativa, a narrativa do homem branco europeu.

Notando a ausência de debates étnico-raciais profundos na Filosofia e a falta de responsabilização por parte da branquitude brasileira nestas questões, este trabalho de pesquisa vem com o fito de propor uma reflexão

¹ Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria. ksenijalola@gmail.com

² Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/taxa-de-negros-mortos-pela-policia-de-sp-e-3-vezes-de-brancos-diz-estudo.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.

inicial acerca da postura da branquitude brasileira e a maneira com que suas narrativas contribuem para a manutenção de um sistema racista. Além disso, visa suscitar uma discussão sobre como a branquitude pode adotar posturas antirracistas e, de seu lugar de fala, contribuir na luta contra o racismo e na visibilidade de narrativas plurais, inclusive dentro da Filosofia.

Para elucidar o debate, será utilizado o conceito de “lugar de fala”, trazido pela filósofa Djamila Ribeiro, em seu livro “O que é lugar de fala?”, que rompe com discursos universais, partindo do pressuposto que todas e todos nós possuímos um lugar social e falamos a partir deste contexto e, inclusive, através das hierarquias que nos perpassam. Será enfatizada, ainda, uma perspectiva de descolonização do conhecimento filosófico, inspirado nos escritos de Frantz Fanon, em destaque, o livro “Os Condenados da Terra” e o texto “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”, da antropóloga Lélia Gonzales, que também contribuirá, neste artigo, para elucidação das relações de poder existentes na sociedade brasileira e, assim, pensarmos o reflexo do racismo na construção do conhecimento filosófico, tendo em vista o domínio que a branquitude, historicamente, estipulou para estabelecer o que é filosofia e quem faz parte de sua história.

BRANQUITUDE E O RACISMO EPISTÊMICO NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

O conhecimento filosófico que construímos, na maioria das instituições de ensino brasileiras, é edificado em bases eurocêntricas. Não à toa, quando falamos de filosofia, geralmente se parte do pressuposto que este conhecimento nasceu na Grécia e os saberes acumulados até hoje se deram graças aos escritos de teóricos gregos. Em razão disso, o ensino de Filosofia e as discussões filosóficas, no geral, se voltam para a teorização feita pelos gregos antigos e esquecemos de questionar de onde vieram as bases para o conhecimento que se consolidou naquele lugar ou, simplesmente, se haviam pensamentos que se desenvolveram em outras regiões do mundo.

No ano de 1954, o historiador George Granville Monah James escreveu o livro *Legado Roubado*, no qual ele aponta uma série de semelhanças entre a Filosofia teorizada pelos gregos e os conhecimentos já existentes na África, mais especificamente no Egito. Através de uma aprofundada pesquisa, o autor demonstra que o continente africano contribuiu muito mais do que mostram os livros de história da Filosofia, para a consolidação do conhecimento filosófico. Sendo assim, segundo o autor, a base da teoria filosófica, até então atribuída aos gregos, que exerceu influência e ecoou por toda a História da Filosofia e é discutida até hoje, fora expropriada do Egito. Ainda, em *Legado Roubado*, Monah James aponta que essa apropriação dos conhecimentos de povos africanos pode ter sido o início da construção de um pensamento racista. Historicamente, o continente africano é reputado pela branquitude como atrasado, irracional e “não-civilizado”. No artigo *Denegrindo a Filosofia: O pensamento como coreografia*, o professor, pesquisador e filósofo Renato Nogueira cita trechos em que Hegel e Kant, filósofos clássicos da tradição, qualificam, em suas obras, o povo africano de forma pejorativa.

Vejamos o que diz Kant, evocando Hume:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores (KANT, 1993, p. 75-76).

E Hegel complementa:

(..) a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis (..) negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável (..). Nelles, nada evoca a idéia do caráter humano (..). Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes (HEGEL, 1999, p. 83-86)

Monah James nos faz pensar, ainda, em como se construiria nossa visão acerca dos povos africanos, caso os concebêssemos como precursores da Filosofia e de todos os conhecimentos posteriores que dela derivam. É possível presumir que, a construção histórica dessa narrativa dos povos africanos, através do apagamento de sua contribuição epistêmica para o mundo e de sua riqueza cultural desde a antiguidade, seja mais uma das tantas manifestações de racismo. Segundo Monah James:

Essa contribuição para a civilização foi real e verdadeiramente feita pelos egípcios e pelo continente africano, mas não pelos gregos ou pelo continente europeu. Às vezes nos perguntamos por que as pessoas de ascendência africana se encontram em uma situação social como a que se encontram, mas a resposta é clara o suficiente. Se não fosse por esse drama da filosofia grega e de seus atores, o continente africano teria uma reputação diferente e gozaria de um status de respeito entre as nações do mundo (JAMES, 2009, p. 10, tradução da editora³).

Outro filósofo de destaque nos estudos sobre pensamento africano e afro-americano é Molefi K. Asante, que aponta, em seu artigo *Uma Origem Africana da Filosofia: Mito ou realidade?* (2014):

A origem de ‘Sophia’ está evidente na língua africana Mdu Ntr, a língua do antigo Egito, onde a palavra ‘Seba’, que significa ‘o sábio’, aparece pela primeira vez em 2052 a.C., no túmulo de Antef I, muito antes da existência da Grécia ou do grego. A palavra tornou-se ‘Sebo’ em copta e ‘Sophia’ em grego. Como para o filósofo, o amante da sabedoria, é precisamente aquilo que se entende por ‘Seba’, o Sábio, em escritos antigos de túmulos egípcios (ASANTE, 2014, p. 118).

As obras críticas que revelam pesquisas sobre uma outra possível origem da Filosofia, no entanto, pouco são estudadas nas academias brasileiras. Os currículos da maioria dos cursos de Filosofia, no Brasil, prosseguem engessados nos clássicos europeus, proporcionando uma formação eurocêntrica e distante da realidade das/os estudantes e da sociedade brasileira como um todo. Além disso, ainda que sigamos nas escolas filosóficas tradicionais, a introdução de autoras e autores negros também se apresenta como uma dificuldade. É possível, por exemplo, que, ao estudar o existencialismo, tenhamos ouvido falar de Jean-Paul Sartre, em muitas aulas, ao passo que raras vezes ouvimos falar de Frantz Fanon, um filósofo martinicano que influenciou diretamente na filosofia de Sartre e em sua visão política.

No prefácio de *Condenados da Terra*, livro escrito por Frantz Fanon, publicado em 1961, Sartre expõe sua visão crítica à “universalidade” seletiva, quando se falava em humanismo e liberdade, na Europa da época, fruto de sua relação com Fanon. O filósofo alega que:

Com o trabalho forçado, dá-se o contrário: nada de contrato; além disso, é preciso intimidar; patenteia-se portanto a opressão. Nossos soldados no ultramar rechaçam o universalismo metropolitano, aplicam ao gênero humano o *numerus clausus*; uma vez que ninguém pode sem crime espoliar seu semelhante, escravizá-lo ou matá-lo, eles dão por assente que o colonizado não é o semelhante do homem. Nossa tropa de choque recebeu a missão de transformar

3 Tradução da editora do original “This contribution to civilization was really and truly made by the Egyptians and the African continent, but not by the Greeks or the European continent. We sometimes wonder why the people of African descent find themselves in such a social plight as they do, but the answer is plain enough. Had it not been for this drama of Greek philosophy and its actors, the African continent would have had a different reputation, and would have enjoyed a status of respect among the nations of the world”.

essa certeza abstrata em realidade: a ordem é rebaixar os habitantes do território anexado ao nível de macaco superior para justificar que o colono os trate como bestas de carga (SARTRE, 1961, p. 9).

A negligência para com as obras de autoras/es que fogem à figura do homem branco europeu traz inúmeros prejuízos para o estudo da História da Filosofia. Além de perder as contribuições teóricas destas/es filósofas/os, que avançam em várias discussões filosóficas, deixando de tomar conhecimento de diferentes narrativas, negligenciamos a questão da representatividade dentro da Filosofia. Não à toa, os departamentos de Filosofia das universidades brasileiras são majoritariamente masculinos, como mostra o estudo da Professora Carolina Araújo, chamado *Mulheres na pós-graduação em Filosofia no Brasil – 2015*, e brancos, haja vista o número reduzido de estudantes negros e negras nas universidades brasileiras, conforme pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, referentes à 2015, que indica apenas 12,8% de jovens negros e negros no ensino superior. A questão da representatividade passa batido aos olhos da branquitude, que, historicamente, vem se apropriando de conhecimentos e culturas de outros povos.

O ensino de Filosofia, centralizado numa perspectiva embranquecida e europeia, se apresenta como um problema não só do ponto de vista acadêmico, mas na atuação de professoras e professores para fora da universidade. No ano de 2003, a lei 10.639 foi promulgada e alterou a Lei de Diretrizes e Bases, sendo esta a Lei 9394/96, determinando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, nas escolas de ensino fundamental e médio. Esta lei foi resultado de uma árdua conquista do movimento negro brasileiro, que, por muitos anos, vem lutando por uma educação anti-racista. Contudo, um dos maiores entraves para a efetividade da lei é a falta destes conteúdos na formação de docentes. Na introdução de seu livro *Ensino de Filosofia e a Lei 10639/03* de 2014, Renato Nogueira, em uma breve pesquisa feita, constatou que 100% das/os professoras/es entrevistadas/os alegaram não terem tido, em sua formação, conteúdos de filosofia, história e cultura africana e afro-brasileira, sendo que a maioria das/os entrevistadas/os se formou em 2004, após a promulgação da citada lei.

A concepção de conhecimento centralizada no continente europeu culmina, também, em um distanciamento da produção filosófica local e do contexto político-social ao qual estamos inseridas/os, haja vista que o progresso do pensamento de filósofas/os europeus parte de um contexto específico de sociedade, que propicia a discussão de determinados assuntos, partindo de determinadas narrativas. Frantz Fanon, em *Condenados da Terra*, ressalta o distanciamento dos debates surgidos na Europa acerca de um conceito de “humanismo”, oriundo de um país que, naquele mesmo contexto, colonizava, brutalmente, países do continente africano. Outrossim, destaca Fanon, a necessidade de transcender concepções de mundo europeias para voltar olhares ao nosso próprio lugar e nossas próprias demandas:

Mas se queremos que a humanidade avance um furo, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir. Se queremos corresponder à expectativa de nossos povos, temos de procurar noutra parte, não na Europa (FANON, 1961, p. 275)

A produção filosófica no Brasil tem sido muito mais direcionada para problemáticas da Filosofia do continente europeu do que questões brasileiras ou latino-americanas. Desde os primórdios do estudo de Filosofia no Brasil, nos debruçamos sobre profundas questões colocadas pela Europa de outros contextos históricos, negligenciando a sociedade latino-americana e sua riqueza cultural e política. A quebra com o pensamento e o conhecimento colonizado ainda é um desafio que se apresenta para estudantes de filosofia que almejam estudar as chamadas “filosofias periféricas”, como filosofia latino-americana, a filosofia africana e filosofias feministas. No entanto, ainda que o debate sobre a reforma do chamado cânone filosófico esteja ampliando seu espaço, há uma grande resistência perante alguns aspectos dessa reivindicação.

⁴ Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2017/11/20/consciencia-negra- apenas-34-dos-alunos-de-ensino-superior-sao-negros-no-brasil/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

A recusa do debate sobre teoria feminista e a filosofia - ou, simplesmente, a inclusão de mulheres filósofas no cânone -, ainda é grande, contudo o movimento de resgate das mulheres filósofas (principalmente daquelas que produziam no período moderno, na Europa) tem tomado espaço nas academias do mundo e possui certo respaldo, em alguns departamentos do Brasil. A pauta parece se mostrar mais “deglutível” aos homens brancos que, majoritariamente, compõem os departamentos de Filosofia nas universidades brasileiras. No entanto, ao falar sobre filósofas e filósofos negras/os ou suscitar a discussão acerca da origem do conhecimento filosófico, haja vista inúmeras evidências de que houve uma apropriação dos gregos em relação ao conhecimento de povos africanos, surge uma enorme rejeição e uma ferrenha recusa ao diálogo. Outrossim, as próprias mulheres brancas, que geralmente tomam a frente dessas reivindicações de reforma do cânone filosófico, se ausentam do debate sobre a contribuição de mulheres negras. A recusa é em dobro.

Afinal, por que ainda há tanta resistência a se debater negritude dentro da Filosofia? Por que, diante de tantas áreas das humanidades que já se mostraram abertas a fazer essa devida reparação histórica, a Filosofia ainda se mostra irreduzível e um tanto indiferente?

RACISMO E O SUJEITO UNIVERSAL: DE ONDE A BRANQUITUDE FALA E O CONHECIMENTO COLONIZADO

É possível observar que, em nossa sociedade, há uma autorização de determinadas falas e discursos. No que diz respeito à Filosofia, usamos certos conceitos, autores, concepções de mundo e até um tipo de linguagem oriundos de um grupo muito específico que, ao longo da história da Filosofia, teve suas ideias legitimadas por uma elite intelectual. Sabemos, contudo, que haviam grupos, nos mais diversos lugares do mundo, que pensavam o mundo de forma distinta, mas que, por pertencer a um lugar social diferente, não possuíam a mesma aprovação e reconhecimento, tendo sua própria existência, seu pensamento e sua humanidade invisibilizada.

Há uma lógica de domesticação do conhecimento, que deságua diretamente no conhecimento colonizado, muito enfatizado por Frantz Fanon em *Condenados da Terra* e em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, a qual, aplicando-se na Filosofia, é utilizada para adequar nossas linhas de pensamento ao modo de fazer Filosofia europeu. Sendo assim, a produção de Filosofia das academias brasileiras, até os dias de hoje, se detém à Filosofia totalmente deslocada da realidade social local, buscando aceitação e legitimação na lógica europeia ou norte-americana de pensamento, introjetada no mundo acadêmico do Brasil. E assim, perde-se a chance de registrar nossa cultura, nossa política e pensamento na História da Filosofia, esperando um reconhecimento externo que nunca virá. É assim que a Europa sempre nos quis, colônia, sobretudo no pensamento.

Ainda pelo viés do pensamento europeu, a branquitude brasileira na Filosofia reproduz um poder de fala e de dominação de espaço, que visa invisibilizar qualquer outra fala que fuja aos padrões desse conhecimento domesticado. Para isso, ao longo da história, criaram-se narrativas oriundas da branquitude para identificar e caracterizar, de forma excludente e pejorativa, outros povos e os conhecimentos provindos destes. Dois exemplos, já citados neste artigo, são as falas de Hegel e Kant sobre povos africanos. Usando as palavras de Lélia Gonzales, em seu artigo *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*, a branquitude infantiliza sujeitos negros e negras, sendo “*infans* aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque é falada pelos adultos” (GONZALES, 1984).

As narrativas criadas pela branquitude, que representam o sujeito “neutro” e “universal”, acerca do “outro”, que é o “diferente”, exemplificam as facetas da manutenção do poder, localizada, desta vez, no espectro do conhecimento filosófico; e que, também, diz muito sobre a construção de conhecimento em diversas outras áreas. Ademais, essa narrativa produzida pela branquitude só se sustenta com o silenciamento daqueles dos quais se fala de forma estereotipada, através da criação de uma identidade narrativa deturpada por aqueles que detêm

o poder de fala. Sem a negritude para falar de si e trazer sua história, é a branquitude que se torna possuidora da narrativa, reivindicando a verdade e reforçando seu lugar de superioridade na sociedade.

Talvez um dos pontos cruciais para a quebra dessas hierarquias na construção de conhecimento seja o rompimento com discursos universalistas, em que determinados sujeitos se colocam como ponto de partida para qualquer teoria, ideia e pensamento. A branquitude sempre reivindicou para si o caráter de neutralidade, sendo tudo aquilo que não enquadra nos seus moldes de pensamento, algo diferente e facilmente desconsiderado. Suas narrativas sempre ressaltaram seu espírito evoluído e dotado de racionalidade e civilização, ao passo que todo o resto representava o contrário: povos africanos e indígenas americanos representavam a barbárie, a irracionalidade e a fraqueza moral.

No texto *Cansado de ouvir sobre machismo e racismo?*, a filósofa Djamila Ribeiro ressalta que nada é isento de ideologia, mesmo aqueles discursos que reivindicam um caráter de neutralidade. Costuma-se caracterizar como ideológico apenas os discursos que fogem à regra do pensamento dominante e hegemônico. Quando se fala em racismo ou sexismo, por exemplo, tende-se a entender apenas estes assuntos como ideológicos, quando na verdade, como enfatiza Djamila:

Falar de questões que foram historicamente tidas como inferiores, falar de mulher, população negra e LGBT, é romper com a ilusão de universalidade que exclui. Não nos enganemos quando eles dizem que falam de temas universais e nós não. Estão somente falando de si próprios (RIBEIRO, 2015, p. 78).

Ainda, a falta de problematização da própria branquitude com relação aos discursos racistas reforçados em obras filosóficas é uma postura muito comum, haja vista que, até hoje, poucos estudos acerca da racialização do branco e crítica às narrativas racistas foram realizados, não só na Filosofia, mas em grande parte das humanidades. A responsabilidade sobre esta problemática passa sempre a ser uma preocupação dos grupos oprimidos, enquanto a branquitude, representando a camada diretamente privilegiada nessa hierarquia social, se isenta de sua responsabilidade. O problema do racismo passa a ser visto como “o problema do negro”, da qual a branquitude não se sente envolvida o suficiente para se incumbir de discutir e refletir sobre.

Além disso, a branquitude detém com ela a falsa concepção de não ser racializada, uma vez que, se lendo enquanto sujeito neutro e universal, o branco não se vê enquanto racializado; e, por consequência, não enxerga em si a carga de privilégios que a hierarquia social lhe concede, impossibilitando a problematização do racismo. Lourenço Cardoso usa a metáfora do “branco-drácula” e do “branco-narciso”, em sua tese de doutorado em Ciências Sociais, *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*, para elucidar as facetas da branquitude. Segundo Cardoso, em entrevista para o site da UOL TAB (2018)⁵:

O branco-drácula não se enxerga no espelho. Se você não se enxerga, não tem como se criticar. O branco narciso, por outro lado, somente se enxerga, só tem olhos para si e não para os outros. Os outros não são interessantes. Ele só tem olhos para si porque ele é belo, é inteligente (CARDOSO, 2018)

A normatização dos discursos embranquecidos e a representatividade que a branquitude encontra, ao longo da história, produz uma sensação de pertencimento natural a determinados espaços, que culmina na falta de criticidade e de responsabilização por pautas que parecem não serem suas. Historicamente, temos falado apenas de nós mesmos, como aponta Djamila Ribeiro, em seu texto, contudo, falamos através de uma falsa normatização e naturalização de nosso *locus* social, isto é, a posição social que ocupamos.

5 Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/branquitude#gente-branca>>. Acesso em: 11 out. 2018.

É irônico, contudo, pensar que na área do conhecimento considerada mais crítica dentre as humanidades, se crie um déficit de crítica em um dos problemas mais evidentes e impactantes, não só no âmbito da Filosofia, mas de toda a sociedade. A apatia da branquitude não somente reforça o racismo epistêmico, que está colocado nas narrativas da tradição filosófica, como também contribui para a estagnação da Filosofia brasileira e da produção sobre o pensamento brasileiro. O avanço da Filosofia, em nosso país, bem como os rumos que serão escolhidos para a produção de conhecimento local está diretamente relacionado à perspectiva que teremos acerca de quem pode falar e de quem precisamos ouvir.

É necessário que se debata, com comprometimento, a estrutura da nossa sociedade e da nossa construção de conhecimento, das vozes que são ouvidas e das que não são, pois, como enfatiza Ribeiro (2017, p. 64), “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” e não há a possibilidade de fazer Filosofia brasileira negligenciando a existência do povo negro e dos povos indígenas e suas visões de mundo. Por fim, ainda com Djamila Ribeiro em suas considerações sobre a importância do conceito de lugar de fala, precisamos repensar muitos aspectos da construção de conhecimento na tradição filosófica, pois pensar o lugar de fala significa, também, “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (2017, p. 64).

A FILOSOFIA EM PRETUGUÊS: A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO ANTIRRACISTA E DESCOLONIAL, NO BRASIL

Ao explorar a tradição filosófica, pode-se notar que a branquitude significou o conhecimento filosófico, ao longo da história, de modo que este possua uma identidade muito específica: transformaram a Filosofia branca, masculina, majoritariamente europeia e distanciada da materialidade. Esta identidade engessada da Filosofia resiste até hoje e é inegável suas consequências, principalmente em países cuja realidade destoa deste “perfil filosófico”. No Brasil, encontra-se uma enorme dificuldade em definir quais são as reais contribuições da Filosofia para a sociedade brasileira, o que pode ser encarado como uma evidência do quanto a Filosofia tradicional encontra dificuldades em se aproximar de realidades mais amplas e contrastantes ao contexto europeu. Mesmo diante disso, sem entender ao certo o que o pensamento brasileiro agrega na Filosofia ou o que a própria Filosofia pode ter de contribuições para nosso contexto, nos nossos departamentos de Filosofia, se insiste em discutir a mesma tradição, autores de um cânone filosófico, que, historicamente, negligencia contextos como o do Brasil.

Susan Buck-Morss explora esta questão em seu artigo *Hegel e o Haiti* (2000), onde aponta a postura de inúmeros filósofos, como Locke, Rousseau e Hegel, que em seus escritos colocam a liberdade como valor político supremo e universal, mas se mostraram coniventes com a exploração perpetrada por seus países em colônias africanas e americanas. Segundo ela:

A exploração de milhões de trabalhadores escravos coloniais era aceita com naturalidade pelos próprios pensadores que proclamavam a liberdade como o estado natural do homem e seu direito inalienável. Mesmo numa época em que proclamações teóricas de liberdade se convertiam em ação revolucionária na esfera política, era possível manter nas sombras a economia colonial escravista que funcionava nos bastidores (BUCK-MORSS, 2000, p. 132)

Ademais, quando adentramos as salas de aula dos cursos de Filosofia brasileiros, não ocorre nenhuma dificuldade para identificar a branquitude ocupando estes espaços e produzindo materiais sobre Filosofia tradicional. Ao contrário, o número reduzido de estudantes negras/os se torna chocante, em um país cuja maioria da população, como já apontado neste artigo, é negra e, conseqüentemente, a história de negras e negros, na Filosofia, não é contada. Para além das questões que envolvem desigualdade social e dificuldade de acesso de jovens negros nas universidades, qual seria o fator determinante para que a branquitude se sentisse à vontade para ocupar

e dominar estes espaços e reproduzir a narrativa hegemônica? Essa narrativa colonizadora produz um efeito de identificação na branquitude brasileira? Seria o estudo da história de brancos e brancas, na Filosofia, um modo de racismo epistêmico, que afasta sujeitos negros e negras do estudo da História da Filosofia?

Lélia Gonzales, no artigo *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*, utiliza dois conceitos para elucidar a questão da posição da negritude no Brasil, especialmente das mulheres negras, sendo estes “memória” e “consciência”. Segundo a autora, *consciência* é onde o discurso ideológico dominante tem influência, pois é “o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber” (GONZALES, 1984, p. 4). Já a *memória*, neste caso, diz respeito ao “não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção” (GONZALES, 1984, p. 4). Sendo assim, a consciência é responsável por tomar o lugar daquilo que a memória deve incluir, pois o discurso dominante de uma determinada cultura, através do silenciamento de determinados grupos sociais e do apagamento da memória histórica de um povo, traz seus preceitos e valores como verdades universais.

Países como o Brasil, que passaram por processos de colonização por povos europeus, desenvolveram sua cultura com uma forte ideologia de branqueamento, baseada na figura do homem branco europeu, possuidor de inúmeras virtudes e a racionalidade, que os estereótipos criados para indígenas e negros não abarcam. O perfil do branco se tornou um ideal na cultura brasileira, de modo que, para obter certo reconhecimento, para além das características físicas, as regras sociais exigem que o pensamento e o comportamento também se tornem embranquecidos. Desta forma, a sociedade cobra uma consciência embranquecida e sem memória, para que se tenha um mínimo poder de fala entre aqueles que dominam os espaços de poder, ou seja, a branquitude.

Como já observado, na produção de conhecimento em filosofia, a ideologia do branqueamento ainda é muito forte, uma vez que a produção intelectual de autores brancos é mais valorizada e comentada, em detrimento de intelectuais não-brancos e seus pensamentos. Outrossim, não importa o quanto estes filósofos brancos criem narrativas estereotipadas, afinal o objetivo da ideologia do branqueamento é justamente esse, é reforçar “a lógica da dominação que visa a dominação da negra mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais” (GONZALES, 1984, p. 237).

No Brasil, onde a produção filosófica está domesticada por uma tradição destoante de seu próprio contexto, é necessária uma reflexão sobre o que é e para que serve a filosofia, em nossa realidade. É necessário reavaliar qual história estamos contando, quem possui poder de fala e quais as consequências do racismo epistêmico e dessa divisão racial de espaço, no progresso do conhecimento filosófico e na educação brasileira, como um todo. Precisamos avaliar se queremos continuar falando deles, os europeus, ou de nós, brasileiros/as, até porque o trabalho de resgate do pensamento de povos africanos e de filósofas/os negras/os da atualidade não diz respeito apenas à uma parte da população, mas da construção do pensamento de um país inteiro, de uma sociedade erguida pelas mãos destas/es trabalhadoras/es e pensadoras/es, da cultura, da política, da religião, de uma sociedade inteira que ainda precisa ser pensada e aprofundada, mas que não o fazemos por conta das barreiras limitadoras do pensamento colonizado.

Ademais, a branquitude precisa se colocar no papel de questionar sua posição, na construção de conhecimento e sua postura diante da problemática do racismo. Nossa atuação não pode se limitar a tratar a população negra como mero objeto de estudo, como fizemos historicamente. É preciso questionar o lugar que ocupamos e assumir responsabilidades para promover mudanças, pôr em debate o pensamento hegemônico que mina nossa consciência e nosso pensamento coletivo, criando narrativas racistas. Para que o debate filosófico se renove, é necessário sair do espaço de conforto, daquilo que é conhecido e repetido, para buscar novas fontes, novas vozes a serem ouvidas, novas perspectivas.

É preciso ressignificar a filosofia, trazê-la para a realidade brasileira, reescrever sua história desde as origens. Assim, transformaremos esta área de conhecimento tão profunda e inesgotável em um espaço de pensamento livre e plural, onde a história e os conhecimentos de povos não-brancos serão resgatados, onde pensadoras/es negras/os contemporâneas/os pensarão a sociedade brasileira e seu povo, e terão a liberdade de questionar as narrativas racistas construídas por filósofos clássicos, no passado. Ademais, é fundamental debater descolonização do conhecimento, para pensar uma filosofia antirracista. Valorizar filósofos/as latinos/as, buscar por seus trabalhos, traduzi-los e inseri-los nos espaços de formação é um passo importante para atingir narrativas condizentes com a realidade do Brasil e América Latina.

CONCLUSÃO

O trabalho de resgate de filósofas/os negras/os é muito importante, para reconstruir a filosofia e tornar esta área do conhecimento um espaço não-racista e antirracista. Um lugar onde se entenda que há algo a ser aprendido e discutido sobre o pensamento de intelectuais negros, desde as origens do pensamento filosófico. Além disso, é necessário desconstruir o pensamento colonizado e universalista e abrir espaço para novos lugares de fala, que tragam novas perspectivas e questionem as narrativas racistas produzidas por filósofos, que ainda são estudados nas universidades brasileiras. Outrossim, desvencilhando-se das amarras coloniais e embranquecidas, o conhecimento filosófico poderá ser ressignificado, abrindo espaço para novas/os intelectuais e possibilitando uma aproximação do conhecimento filosófico com a realidade atual do Brasil. Esta ressignificação poderá, também, possibilitar que mais jovens negras/os adentrem os cursos de filosofia para contar a história de seu pensamento no mundo, que na tradição filosófica acabou sendo negligenciado.

O papel da branquitude, neste processo, é fundamental, tendo em vista que a problemática do racismo epistêmico diz respeito, principalmente, à conduta da branquitude que, historicamente, foi a de silenciar e apagar a memória de povos não-brancos dos livros. Por isso, a branquitude precisa se responsabilizar, não utilizando da pauta racial como mero objeto de estudo do “problema do outro”, mas se racializando e reformulando sua narrativa, de modo a questionar seu lugar e descentralizar a narrativa de si mesmo, reconhecendo outros lugares de fala. É apenas construindo um novo pensamento, um pensamento antirracista e decolonial, que a Filosofia prosperará para a realidade do Brasil. Relembrando Lélia Gonzalez, é preciso começar a fazer filosofia não mais em grego ou alemão, mas em *pretuguês*.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Negros representam 54% da população do país, mas são só 17% dos mais ricos. *UOL*, São Paulo, 4 dez. 2015. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm>>. Acesso em: 26 set. 2018.
- AGÊNCIA BRASIL. Número de negros é menor do que o de brancos no ensino superior. *Guia do Estudante*, São Paulo, 13 mai. 2011. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/numero-de-negros-e-menor-do-que-o-de-brancos-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 26 set. 2018.
- ARAÚJO, Carolina. *Mulheres na Pós-Graduação em Filosofia no Brasil – 2015*. São Paulo: ANPOF, 2016. Disponível em: <http://anpof.org/portal/images/DocumentosARAUJOCarolina_Artigo_2016.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.
- ASANTE, M. Uma origem africana da Filosofia: mito ou realidade? *Revista Capoeira de Humanidades e Letras*, Redenção, n. 1, vol. 1, p. 117 – 121, 2014.
- BARBOSA, R. *Racismo antinegro: Uma questão para a filosofia*. Coletânea Erva Cidreira – Textos sobre produção do conhecimento, produção de material didático e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora Publit Soluções Editoriais, p. 315 – 321, 2016.

- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL. *Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BUCK-MORSS, S. Hegel e o Haiti. *Revista Novos Estudos*, São Paulo, n. 90, p. 131 – 171, julho 2011.
- CARDOSO, L. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil* (Tese de Doutorado). UNESP, Araraquara, 2014.
- DANTAS, T. Descolonização Epistêmica: A Geografia Política das Filosofias. *Revista REBELA*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 461 – 478, setembro – dezembro 2015.
- FANON, F. *Os Condenados da Terra*. Ed. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1961.
- FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.
- GONZALES, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247561/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.
- JAMES, G. *Stolen Legacy: Greek Philosophy is Stolen Egyptian Philosophy*. The Journal of Pan African Studies, 2009, e-book.
- SEPPPIR. *Mapa do encarceramento aponta que a maioria da população carcerária é negra*. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/junho/mapa-do-encarceramento-aponta-maioria-da-populacao-carceraria-e-negra-1>>. Acesso em: 25 set. 2018.
- NASCIMENTO, M. *Gente branca: O que os brancos de um país racista podem fazer pela igualdade além de não serem racistas?*. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/branquitude#gente-branca>>. Acesso em: 11 out. 2018.
- NOGUERA, R. Denegrindo a filosofia: O pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. *Revista Griot*, Bahia, v. 4, n. 2, p. 1-19, dezembro 2011.
- NOGUERA, R. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Ed. 1. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.
- REIS, T. TAXA DE NEGROS MORTOS PELA POLÍCIA DE SÃO PAULO É VEZES A DE BRANCOS, DIZ ESTUDO. *G1 Globo*, São Paulo, 23 mar. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/taxa-de-negros-mortos-pela-policia-de-sp-e-3-vezes-de-brancos-diz-estudo.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.
- RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017
- RIBEIRO, D. *Quem Tem Medo do Feminismo Negro?* Ed. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E ALTERIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

Rosane da S. França L. Cavasin¹

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento de grandes modificações em todos os setores da sociedade, tanto no que envolve os meios de produção, como os avanços tecnológicos bem como nas relações humanas. Nos meios de produção passamos de um trabalho artesanal, mais demorado, para uma era industrial, mecanizada, onde o tempo para a ser medido, controlado, se produz em grandes quantidades, e ainda avança mais informatizando esse trabalho, tornando ele mais rápido, preciso, controlado, distante do seu executor, enfim mudam as formas de se relacionar com o produto, com o trabalho.

As empresas mudam as relações de trabalho, as pessoas, seus funcionários, tornam-se números de um grande contingente de trabalhadores que a mesma dispõe para produzir e alcançar suas altas metas de produtividade. A lucratividade passa a ser o principal da empresa. Em relação a tecnologia ela desenvolve-se de forma rápida e vai modificando as empresas, as lojas, hospitais, a própria casa de cada um, as relações humanas, pois consegue deixar as pessoas ao mesmo tempo tão próximas e tão distantes, do contato visual, do toque real, e não apenas virtual.

E diante de tudo isso como fica a escola que é parte integrante de toda essa sociedade, como se dão as relações educativas, as pesquisas mostram que houve um grande crescimento da oferta de cursos na perspectiva de Educação a Distância, na área das licenciaturas que nos interessa pois envolve a formação de professores, nos últimos anos foi o que mais prevaleceu em número de matrículas. Está sendo ofertado pelo governo através de programas oficiais, bem como por Universidades Públicas, mas o maior número é ofertado em instituições privadas, e no período noturno, com carga horária aligeirada.

Portanto pensar nesse contexto de formação de professores, como ela se dá, que professor está formando, nos leva a procurar entender a questão do humano, a partir do princípio da alteridade. Para isso buscamos a leitura do dossiê, “Alteridade e Educação”, publicado na revista Cadernos de Pesquisa, com o intuito de entender melhor essa temática, bem como relacioná-la com a formação de professores numa perspectiva emancipatória e humanizadora, para além da instrumentalização. Destaco que esse dossiê se originou a partir um projeto intitulado “A abordagem das capacidades em sua articulação ético-formativa” com apoio do CNPQ, sob a coordenação do professor Mauricio Farinon.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Professora do Instituto Federal Catarinense (IFC)- Campus Concórdia. E-mail rosane.cavasin@ifc.edu.br

Sendo esse o objetivo desse artigo apresentamos a partir dos textos que compõem esse dossiê o conceito de alteridade, na sequência a questão da formação de professores, e finalizo estabelecendo algumas relações entre alteridade e formação de professores, visando ter na alteridade uma possibilidade de mudança da educação diante dessa sociedade capitalista, administrada.

ALTERIDADE

Iniciando as leituras pelo texto de alteridade e democracia foi apresentado pelo autor a questão do neoliberalismo, e como vivendo ele, sua estrutura, seria possível termos uma democracia, pois sendo essa sociedade movida pelo consumismo exacerbado, pelo lucro a qualquer custo, pelas relações fúteis, como poderíamos ter uma vivência democrática.

O autor cita Castoriadis (1997) que questiona se realmente os cidadãos modernos querem viver uma sociedade democrática, até que ponto ainda querem ser livres. Afinal já se vive de forma governada, determinada, tanto que será que as pessoas sabem o que é viver livremente. Para Castoriadis (STENVENSON, 2018, p. 154) o projeto de liberdade e controle democrático não é garantido nem pela história nem pela natureza, mas, ao contrário, deve ser criado socialmente, ele de ser construído sobre um elemento de recusa, através do qual resistimos as tentativas da sociedade mais ampla de normalizar nossas identidades.

É necessário vivenciar formas de democracia, criar ambientes onde possa-se ter experiências democráticas, e isso não é o que o neoliberalismo propõe, para ele, o que interessa é produzir indivíduos competitivos entre si, que não pensem, não enxerguem quem o outro que está ao seu lado, sua relação de dependência. Há uma preocupação com esse cidadão moderno que alienado em seus pensamentos, leva sua vida orientada pelo consumismo, pela ideologia de que se ele quiser vai conseguir as coisas, que se não conseguir é culpa sua, o fracasso é seu, e não das condições que lhe são dadas.

Tudo isso adentra as escolas, os espaços públicos, ocorre uma privatização em todos os setores, e o mercado acaba por determinar como ser os espaços educativos, tornando eles cheios de números, metas, baseados em resultados, padrões, tirando o espaço para o novo, para a criação, inclusive para as humanidades. Tira-se da escola aquele poder se ser o espaço para o letramento, para se expressar e se constituir enquanto humano, para desenvolver-se em todas suas potencialidades, segundo Stenvenson (2018, p. 163) “um ambiente escolar mais democratizado teria que se tornar mais aberto a formas mais variadas de expressão cultural”. E isso não é o objetivo da educação instrumentalizadora elas têm padronizados seus currículos e muitas vezes se tornam antidemocráticas nas suas formas de se organizar tão hierarquicamente, sem dar voz aos que nela convivem.

Uma educação instrumentalizadora visa apenas decodificar símbolos, saber uma técnica, ela não se preocupa com o desenvolvimento do sujeito, de desenvolver experiências educativas que façam sentido.

O capitalismo reduz os alunos a números, como nos afirma Stevenson (2018, p. 168) “O capitalismo literalmente procura reduzir as pessoas a pedaços calculáveis de tempo que muitas vezes podem ser comprados online, através de um computador.” Para superar isso ele indica que podemos superar essa lógica, se as pessoas se visualizarem como sujeitos democráticos, capazes de experiências suas próprias vidas, no sentido de conseguirem tomar decisões sempre respeitando e baseada em uma relação humana voltada para o cuidado e respeito as diferenças. Quando somos reduzidos a meros números, fica difícil vivermos o princípio da alteridade, pois me parece que essencial vermos o outro como pessoa, não apenas um número para podermos nos sentirmos tocados, sensibilizados, nos sentirmos responsabilizados pelo outro. Isso nos remete a questão que afirma Flickinger (2018, p. 139-140) “falar sobre alteridade é sempre abordar uma experiência social, porque no encontro com o

outro estabelece-se uma relação interpessoal. Precisamos reconhecer que o vir do outro ao nosso encontro mexe conosco e nos obriga a entregar-nos a nova situação.

Também para ele alteridade pode ser definida da seguinte forma:

A percepção do outro como alter de mim mesmo- eis o sentido originário do termo latino- aborda pelo menos três aspectos: tenho aí o outro na medida em que ele vem ao meu encontro com o outro de mim mesmo, esse ser vir ao meu encontro obriga-me a tomar posição frente a ele, e esta reação me leva a responder suas perguntas, a aceitar, portanto, uma determinada responsabilidade em relação a ele. Está, aliás, é a relação propriamente dita de alteridade (FLICKINGER, 2018, p. 139)

Quando vemos o outro e nos responsabilizamos por ele, muda o nosso olhar, por exemplo em relação a questão dos imigrantes abordada no texto de Flickinger (2018), tem uma questão histórica que sempre houve imigrações, porém o que acontece agora é que as pessoas ficam numa situação onde depende de como são vistas e que terão a possibilidade de reconstruir suas vidas em outro local. Se são força de trabalho e interessa ao país, como se efetua sua entrada, a que preço, como fica a questão da sua cultura, a sociedade que a recebe quer integrar as pessoas ou veem com intrusos, e subordina a todos a sua forma de viver. E as instituições educativas, não ficará distante dessas situações, pois terá alunos filhos desses imigrantes, e ela está preparada para isso, suas situações de aprendizagem respeitam esse outro que vem para o espaço educativo.

Segundo Flickinger (2018) a escola é um espaço onde vamos viver o *vir ao encontro* no outro sem poder escolher quem é esse outro, ele diz que é um vir ao encontro aleatório, pois nem professor escolhe os alunos e nem alunos escolhem os professores, e muitas vezes nem vão estar dispostos a ir a esse encontro mas terão que ir devido as regras da sociedade na qual convivem. E diante disso como fica as relações educativas, pois acredito ser diferente a perspectiva de quem vai se dispor a vivenciar esse encontro no outro, no espaço escola, enquanto aquele que está se sentindo obrigado a ficar com esse outro.

Em relação a isso Flickinger (2018) também afirma que isso fará uma estrutura de alteridade que vai exigir de ambos atores outras vivências, como: levar o outro a sério, ouvir suas perguntas e dar respostas, tendo uma atitude social-ética. Para mim isso envolve o senso de responsabilidade de um para com o outro, que vai envolver todo o processo educativo.

Isso me remete ao texto de Cenci (2018) quando afirma que a responsabilidade vinculada ao amor mundi, são condições educativas para o outro poder vir a ser efetivamente outro. Eu preciso me sentir responsabilizado pelo outro, para também não o negar como ser humano. Segundo Cenci,

a ignorância de quem nega o outro manifesta-se na ausência da empatia e, por sua vez, na incapacidade de compreender as demandas formuladas pelo outro, impedindo-o de argumentar e mesmo de avaliar a validade do argumento alheio, bem como de compreender o outro enquanto portador de direitos e deveres (CENCI, 2018, p. 176).

Em relação a alteridade Cenci (2018) associa ela a questão da pluralidade e ao mesmo tempo da singularidade. No sentido que precisamos da presença do outro para confirmarmos nossa singularidade, bem como nossa pluralidade enquanto todos sermos seres humanos diferentes, ninguém é igual a alguém, cada um é único em suas constituições e vai se revelando através de suas ações e palavras na medida que vai interagindo com quem convive. Vemos então nessa discussão que a questão do outro como essencial para me constituir, e que se faz necessário então não o negar, pois quando faço isso na verdade, o que revelo é minha capacidade de não conseguir me colocar no lugar do outro. Quando me coloco no lugar do outro, as coisas podem mudar, posso ter

outros pontos de vista, outras decisões podem ser tomadas. A presença do outro é destacada em todos os textos como importante para nos constituirmos enquanto humanos, é na presença do outro que vamos nos revelando, nos conhecendo quem realmente somos.

No texto escrito por Farinon (2018) vamos encontrar o aporte teórico que embasa toda essa questão do outro, da alteridade. Segundo ele é a partir de Emmanuel Levinas, Theodor Adorno e Hans-Georg Gadamer que podemos entender melhor essa questão, bem como os estudos de Nadja Hermann, Hans-Gert Flickinger e Amartya Sen. Apresenta o princípio da alteridade a partir do conceito de justiça que está transformado em cálculo político, ou lógica utilitarista, ou seja, a vida está transformada em números, produtividade, somos apenas um número, algo impessoal, o que facilita agir com indiferença, pois quando não nomeamos o outro, não nos aproximamos, conseqüentemente não estabelecemos relações de responsabilidade perante esse alguém que sendo número se torna algo possível de ser descartado (FARINON, 2018).

Sobre proximidade e responsabilidade Farinon (2018, p. 217) afirma que “a proximidade se define pela responsabilidade; somente sou próximo quando sinto que *tenho e ajo* com responsabilidade por alguém”. É abordado o conceito de identidade plástica, que está muito presente em nossa sociedade, pois cotidianamente as pessoas são julgadas pela sua cor, pelo bairro que reside, negando a pessoa em si e vendo apenas essa imagem que se cria em torno como por exemplo é negro é criminoso, isso fere a singularidade do indivíduo. As escolas vivenciam isso quando também estabelecem identidades aos alunos como indisciplinados, rebeldes.

A alteridade é justificada como um princípio ético, que segundo Farinon (2018) se caracteriza pela justiça que se realiza a partir dos critérios de incomensurabilidade, identidade dinâmica, terceiro incluído, proximidade e responsabilidade, ou seja, precisamos ter a presença do outro, para nos constituirmos, há necessidade de nos responsabilizarmos por esse outro, de ver que ele realmente é, de estabelecer relações para com ele, de não compará-lo de respeitar em suas especificidades.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Podemos refletir sobre a questão da história da formação dos professores que se dá inicialmente segundo Saviani (2009) com as Escolas Normais, depois Institutos, surgimento das licenciaturas, curso de Pedagogia, a questão de ser a formação a nível médio, a nível superior, a questão da sua organização em 3 + 1, ou seja três anos de teoria e 1 de prática.

Todas essas questões perpassam a formação dos professores bem como a luta pela indissociabilidade que deveria ter os modelos culturais cognitivos e os pedagógico-didáticos, que segundo Saviani (2009, p. 148) configura-se da seguinte forma:

Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente a disciplina que irá lecionar. E o modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

São conflitos dentro da formação de professores, bem como ser realizada presencial, a distância, isso tudo envolve o que chamamos de formação inicial dos professores, ou seja, aquela realizada para o habilitá-lo a ser professor, atualmente segundo a LDB 9394/ 96 é realizada em nível superior, o que é seu grande marco, deixou brechas liberando para o nível da Educação Infantil e Anos Iniciais a habilitação em nível médio, porém é um grande avanço, quando estabelece a obrigatoriedade de ser em nível superior a formação do professor.

Essa formação acontece nas universidades, faculdades, institutos, bem como através de uma Política de formação do governo, um dos programas lançados é o PARFOR, na modalidade presencial, é um programa emergencial criado em 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior.

O PARFOR (NACARTO, 2016; BARRETTO, 2015) está ancorado no Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação -, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Portanto, o PARFOR vem como uma política pública articulada a um conjunto de ações do MEC em colaboração com as Secretarias de Educação de estados e municípios e as IESs públicas, para ministrar cursos de licenciatura a professores que trabalham nas redes públicas e que ainda não têm a formação exigida pela Lei nº 9394/96 (LDB).

Diante disso percebemos que em termos de políticas de formação o governo vem atuando no sentido de oferecer uma formação ao futuro professor que irá atuar nas escolas, o que cabe a no momento questionarmos é que formação está sendo oferecido. Isso porque segundo em relação a questão dos modelos de formação de professores que se apresentam nas instituições (GATTI, 2011, BOLSON, 2016) reiteram que continuam existindo uma visão dicotômica entre teoria e prática realizado”, ou seja, não foi alcançado a indissociabilidade da teoria e prática e assim continua deficitária a formação inicial dos professores, pois acaba por privilegiar apenas um aspecto, ou o pedagógico ou o conhecimento específico. E as licenciaturas estão ocorrendo em sua maioria em instituições privadas, no horário noturno, com cargas horárias, que representam um aligeiramento da formação.

Com isso percebe-se que as políticas, por vezes, tornam-se estratégias de governo no sentido de reorganizar a economia é isso que se evidencia a partir da década de 1990 no Brasil (BEHRING, 2008), no que se refere à política para a formação de professores, houve uma sequência de ações que desencadearam a descaracterização, a privatização e o aligeiramento dos cursos de formação, pois as mesmas estão condicionadas por programas advindos dos organismos internacionais, que, enquanto agentes multilaterais financiadores dos empréstimos e dos acordos dos países da América Latina, apresentam um discurso de compromisso na resolução das mazelas educacionais do país. Porém por trás desse discurso, o temos é o interesse na reorganização do capital central.

Vivemos em uma sociedade capitalista, a educação atender ao seu receituário, e o normal, não tem como isolar essa organização, por isso estar sendo privilegiado uma formação mais técnica ao invés de humanística, e seguir o curso estabelecido a ela. Todavia não podemos pensar que não seja possível realizar uma formação diferente, resistir ao que está sendo imposto, sobre isto Adorno (1995, p. 27) afirma que

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência a sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto a elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.

Elencamos tudo isso para estabelecermos uma relação com que formação queremos, quando falamos em formação de professores, uma formação que atenda a questão do mercado educacional, que a todo momento quer ver o indivíduo como números e metas a serem atingidas, ou uma formação integral que contemple o indivíduo em todos os aspectos, além de conteúdo de sua disciplina ele possa ter acesso a cultura produzida pela humanidade que vai ajudar ele a se constituir enquanto sujeito também do seu processo de formar-se e como isso pode relacionar-se com o conceito de alteridade.

ALTERIDADE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Existe um discurso de formar para humanização, uma educação humanizadora, mas precisamos então entender o que isso significa, para além dos discursos, com vivências de experiências formativas que nos remeta a vivenciar o sentido de humanidade, para não corrermos o risco como nos afirma o artigo de Umbelino (2018, p. 202): “o preço a pagar pelo recuo do espaço das Humanidades será, então, no limite pago a peso de humanidade.”

Ele nos afirma isso nos alertando para toda essa ênfase a redução das Humanidades na formação das pessoas, ou seja, vivemos um momento em que se despreza, se retira dos currículos de formação essas discussões, sem se refletir que é pelas humanidades que seremos capazes de desvelarmos, entendermos o mundo do qual fazemos parte. E entender é condição para tornarmos sujeitos criativos e autônomos, como nos afirma

A primeira condição para sermos criativos e diferentes, autônomos e livres, inovadores e felizes é saber criticamente o que esse entendeu, pode entender e deverá entender por tais coisas (para além da campanha publicitária ou do último slogan partidário). Projectamos ser cidadãos de pleno direito: não o conseguiremos se ignorarmos os sentidos autênticos de alteridade e da diferença cultural, histórica e religiosa, se ignorarmos o sentido do respeito pelo outro no encontro hospitaleiro em diferentes línguas, se ignorarmos que a raiz do diálogo se funda na complexidade filosófica que não elimina o conflito, mas o acolhe como via para alcançar lugares de encontro reforçado. Desejamos ser pessoas informadas: não o seremos se ignorarmos, que num mundo de sobre-informação, um inventário de fatos de pouco serve sem a capacidade de os avaliar, hierarquizar e selecionar, sem a capacidade de, por meio de uma narrativa consistente, enfim, ligar aqueles que interessam e alijar os dispensáveis (UMBELINO, 2018, p. 2000)

Uma formação que dê conta da questão de propiciar aos seus professores experiências formativas que possibilitem a capacidade de ter o entendimento das coisas, só será possível se partir de alguns princípios e aqui apresentamos como possibilidade o princípio da alteridade, apresentado aqui como sendo algo que precisa ser intrínseco a nossa condição humana, segundo Cenci (2018) a educação tem um papel fundamental no que concerne a criar as condições para que o outro – na forma dos recém chegados ao mundo- possa vir a ser outro, único em sua singularidade, e exercer o extraordinário poder humano de efetivar novos começos.

Importante papel do educador no sentido se sentir responsável por esse outro que vem ao seu encontro no ambiente escolar, que não o escolhe, mas que irá estabelecer com ele várias experiências que podem ser formativas ou não, que vai receber esse outro e abrir a ele no sentido de juntos formar-se, pois como já afirmamos nos constituirmos na relação com o outro. Os espaços formativos precisam deixar de serem espaços que privilegiem a competição, e passem a promover experiências democráticas, de respeito, de responsabilidade para com o próximo, não vendo apenas números, mas sim pessoas para com as quais têm relação de dependência. Ter a noção de dependência do outro e não de indiferença, porque quando não somos tocado pelo o outro, deixamos de nos sentirmos tocado pelo que acontece com ele.

No processo educativo estabelece-se uma relação de diálogo entre os envolvidos, e esse diálogo precisa ser de respeito para com o outro, é necessário conseguir se ver no lugar do outro, enquanto suas dificuldades, seus anseios, o que espera aprender, sua história de vida, para poder realizar um planejamento que possibilite a aprendizagem. Poderíamos dizer que escola precisaria ser democrática em suas relações para poder conseguir efetivar uma educação no sentido que Adorno (1995, p. 141) estabelece como conceito de educação.

Assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. evidentemente não a assim chamada modelagem das pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar

conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só poder ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Então quando falamos que temos uma gestão democrática na escola, precisamos estar cientes de que para que ela ocorra temos que ter pessoas emancipadas, que saibam agir, deliberar, e isso precisa perpassar todo o planejamento escolar, desde da sala de aula, ao calendário escolar, as decisões maiores que envolve o contexto da escola.

A alteridade enquanto princípio pode propiciar uma mudança na formação de professores, bem como na sua prática, pois quando as pessoas tiverem consciência do quanto o outro é importante na relação pedagógica, como juntos podem se constituir, ocorrer o diálogo, se sentir responsabilizado para com a vida desse outro que pode ser o aluno, penso que podemos deixar de ver apenas números em nossas avaliações escolares, em nossos planejamentos, e assim vivermos juntamente experiências formativas significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se a questão da formação de professores e a sua relação com o princípio da alteridade, a partir da leitura dos textos que compõe o dossiê temático publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* sobre a temática da alteridade e educação.

Essa temática emerge num momento em que a sociedade parece estar cada vez mais distante do humano, convivemos a todo instante com barbáries e tudo parece estar naturalizado, as pessoas estão em clima de mobilização total, ou seja, tudo precisa ser captado, direcionado para algo. Parece-me que a educação se distancia cada vez mais da proposta de Adorno para educação emancipatória, pois adotando essa forma instrumentalizadora de efetua-la distancia-se cada vez do humano, apenas visa modelar, ou seja, uma modelagem do sujeito, não sua emancipação.

E na ausência de uma reflexão sobre o momento histórico que nos encontramos em relação a nossa sociedade capitalista, e como ela adentra a educação e as relações entre as pessoas, modificando-a de forma a chegarmos num ponto em que não nos solidarizamos mais com a dor do outro, suas dificuldades perdemos a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, todos estão apenas preocupados em se autoempresariar, ou seja, os sujeitos se veem como uma empresa e suas preocupações são em tornar-se bons empreendedores e assim alcançar o sucesso. Sobre isso Dardot (2016, p.330) afirma que

Ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador em si mesmo, inventor em si mesmo, empreendedor em si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição.

Passamos a ver tudo como a lei do esforço, a pessoa não se esforçou, não buscou trabalhar para ter, não desvelamos as reais condições que muitas vezes impôs aquela situação a pessoa, negando o poder de escolher sobre sua vida, seu fazer, é o mundo das escolhas. E isso se faz presente na questão da formação de professores no sentido de que como é apresentado aos interessados os cursos de licenciatura por exemplo. São considerados inferiores, de baixa remuneração, sem status, são no período noturno, em instituições privadas, ou seja, a quem está sendo dirigido, porque se apresenta dessa forma. Porque não temos a oferta em períodos diurnos em universidades públicas, para que sim possa se dizer que temos várias formas e cada um pode escolher qual cursar. As instituições educativas são asfixiadas a partir das demandas externas: são metas estandardizadas, projetos

estandardizados, políticas econômicas direcionando os fins da educação, parece essa a perspectiva que o capital oferece a educação, e assim como fica a formação humana. Precisamos nos questionar para além da preocupação com a formação dos professores, mas de todas as pessoas, que ser humano está se constituindo nessa sociedade.

Em relação a formação de professores temos a questão da formação inicial que parece não dar conta de formar o professor no que ele precisa para exercer sua profissão e deixa a cargo de uma formação continuada, que possa suprir as suas carências. Isso é preocupante pois como queremos ter uma escola, processos educativos, com o princípio da alteridade, onde se tenham vivências de experiências significativas de aprendizagem, bem como de respeito ao outro que o auxiliará na sua constituição enquanto humano que é, se o próprio formador dos espaços educativos não é formado, enquanto uma visão de formação integral, emancipatória, que potencializa suas aprendizagens. Acredito que se faz necessário nos colocarmos no lugar do outro, deixar de apenas ver a sua identidade plástica, e não nos acomodarmos diante de toda a barbárie que vemos, pois como afirma Adorno (1995, p. 73) “É preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho, inclusive o exame.”

Além de termos então um momento do capitalismo, onde a escola no seu contexto vem atender a sua demanda de instrumentalização técnica, sempre tem a presença da contradição, pois investindo em ter escolas, em ter políticas de formação de professores, por mais deficitárias que sejam, disso, desses contextos, pode emergir, aprendizagens significativas, através de experiências pedagógicas democráticas, pois ainda temos pessoas dispostas estabelecer uma resistência a toda essa forma de dominação.

Portanto em face do exposto, é possível acreditar em uma formação onde o indivíduo seja preparado para decidir, deliberar, agir bem, onde a escola possa cumprir seu papel de humanizadora dos sujeitos como nos afirma Adorno (1995, p. 117) “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e possibilidades.”

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 62, jul./set. 2015.
- BEHRING, Elaine Rosseti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOLSON, Janaina Boniatti. As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil (Tese de Doutorado). UNISINOS, 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- CASAGRANDA, Alencar Edison. CENCI, Ângelo Vitório. Alteridade, Ação e educação em Hannah Arendt. *Cadernos de Pesquisa*. v. 48, N. 167. p. 167-172. Jan./mar 2018.
- DARDOT, Pierre, LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FARINON, Mauricio João. Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade. *Cadernos de Pesquisa*. v. 48, n. 167, p. 204-224. Jan./mar. 2018.
- FLICKINGER, Hans-Georg. Educação e Alteridade em contexto de sociedade multicultural. *Cadernos de Pesquisa*. v. 48, n. 167, p.136-140. Jan./mar. 2018.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*, BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. – Brasília, UNESCO, 2011.

NACARATO, Adair Mendes. *A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas*. Revista Brasileira de Educação. v.21, n. 66. Jul./set. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de educação. vol. 14, n. 40. Jan./abr. 2009.

STEVENSON, Nick. *A educação e a alteridade da democracia*. Cadernos de Pesquisa. v. 48. n. 167, p.150-171. Jan./mar. 2018.

SHEIBE, Leda, BAZZO, Vera Lúcia. *Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996*. Revista Inter. Educação Superior, Campinas. v. 2, n. 2, p. 241-256, maio-ago. 2016.

UMBELINO, Luís Antônio. *O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise*. Cadernos de Pesquisa. v. 48, n. 167, p. 167-192. Jan./mar. 2018.

Eixo Temático 7
Experiência, Infâncias
e Educação

EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ÉTICA DA PSICANÁLISE: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Marcelo Ricardo Nollí¹

INTRODUÇÃO

Quando Sigmund Freud (1937/1991), no texto *Análise terminável ou interminável*, afirmava que psicanalisar seria uma tarefa tão impossível quanto educar ou governar, não era por acaso que colocava estas três profissões – educador, governador, e analista – em pé de igualdade ao tratar da busca de finalidade a tais iniciativas.² Ele teria compreendido que há um certo impasse que se encontra na base da constituição humana, que não só se expressa no ato da normatividade política e do convívio social, mas também nas tarefas intersubjetivas mais caras à possibilidade de constituir-se como um sujeito emancipado. Tanto o processo de análise quanto o ato de educar e de governar carregam determinados ideais que marcam uma noção de sujeito, indivíduo ou Estado; certa normatividade é impossível de negar a essas tarefas. O ideal possível da *polis* em que todos os sujeitos consigam transmutar suas lutas particulares em um universal comum, bem como a perfectibilidade da natureza humana na aspiração de um sujeito emancipado e consciente de suas ações morais representam tarefas que a humanidade se empenha há séculos pelas vias do pensamento e da ação.³ No entanto, Freud, um sujeito exemplar do *fin de siècle* oitocentista, liberal e firmemente formado sob ideais humanistas, deu voz àquilo que, por vias parcas e inglórias, havia sido rejeitado pelo pensamento coletivo: toda a negatividade inerente aos processos de socialização, que não se afirma por ser vista ou ouvida, mas pelo que servirá de base à sintomatologia diagnosticada em sua época. Talvez por isso não seja exagero afirmar que o sujeito a partir de Freud será sempre incompleto, faltante e imperfeito – pois marcado pela dimensão do inconsciente. Insistiremos, aqui, que Freud não rompe com o projeto moderno de emancipação, conforme iremos expor ao longo deste artigo. Gostaríamos, no entanto, de pensar como alguns pressupostos da psicanálise podem ser úteis a nossa tentativa de relacionar a experiência, a partir de Benjamin e Larrosa, com a educação, visto que estar aberto à experiência e reconhecer os limites próprios à tarefa tão cara e necessária de educar pode ter reflexos interessantes numa interlocução entre teoria crítica e psicanálise.

1 Mestrando do PPGedu da UPF (Bolsista CAPES). E-mail: 145493@upf.br. Orientando do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl (UPF). E-mail: eldon@upf.br

2 “Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar” (FREUD, 1937/1991, p. 249).

3 Kant (1999, p. 20), em seu texto *Sobre a pedagogia*, também viria a afirmar que “entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los”. Para Kant (1999, p.17) “Uma Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência”, ou seja, há em seu horizonte o ideal de uma educação à perfectibilidade, pois “a educação é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (KANT, 1999, p. 19). Desta forma, conforme observa: “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (KANT, 1999, p. 21).

CRISE DA SUBJETIVIDADE MODERNA: CONSIDERAÇÕES SOBRE FREUD E BENJAMIN

A crise do sujeito no século XX é uma máxima tangível no que a perda de experiência representa à subjetividade moderna: o diagnóstico de Benjamin (2005) do declínio da capacidade intercambiar experiências revela um forte sintoma social. O recurso empreendido por Benjamin às obras de Baudelaire, Proust e Brecht mostra um modelo de pensamento que não se esgota na sistematização filosófica tradicional; é o pensamento através de alegorias e imagens, e a redução do todo global a particulares tangíveis e passíveis de serem transpostos a outros contextos que anima o espírito de investigação benjaminiano. Ao se reportar à crise da subjetividade, localizada na poesia lírica baudelaireana de *As flores do mal*, à tarefa hercúlea de narração de uma vida que busca resgatar a memória involuntária sob a tentativa de conter o tempo – localizada no peso que o tempo possui nos sete volumes de *Em busca do tempo perdido*, de Proust, com sua experimentação literária que tenta apreender memória e passado –, bem como às figuras parisienses – perfis fisiológicos, artefatos, tecnologias, arquiteturas, etc – de uma cidade que representaria para ele a capital do século XIX, é visível como há uma tentativa de compreender dialeticamente a partir dessas imagens, sejam elas estéticas, literárias ou, mesmo, da materialidade da vida concreta, uma centelha de sentido que seja possível de significar o que se passava com o surgimento da modernidade.

De mesmo modo, o recurso à história como teleologia messiânica de recuperação da história dos derrotados, da necessidade de manter o passado vivo sob a face da tradição (muito menos marcada pelo que se conservaria de nefasto e bárbaro, senão que dando a devida atenção à repetição da barbárie como pressuposto a seu cessar), e no embate contra o materialismo histórico vulgar, que ainda conservaria uma concepção de progresso teleológica e linear, são tentativas, cada qual de seu modo, de absorver a experiência da modernidade com vias à superação da realidade brutal que teria em seu horizonte o aniquilamento da subjetividade humana e, por sua vez, o aniquilamento da história e da memória. Daí que, conforme D'Angelo (2016, p. 25) Benjamin “admite que a concretude de uma *idéia* [*sic*] só pode ser captada pela mais exata das imersões nos pormenores”. O mosaico, o trabalho microscópico sobre as ideias, sobre os modelos que são tidos como dados, como irrelevantes, são para Benjamin de profundo interesse de análise.⁴

Em tempos semelhantes, a mesma crítica, por outras vias, era realizada por Freud: pois ambos diagnosticaram sintomas, cada qual a seu modo, da vida coletiva no fim do século XIX e início do século XX. Nunca antes sob o modelo da psiquiatria havia sido praticado um processo terapêutico no registro da palavra – ou sob a face mesma do reconhecimento da história de cada indivíduo. O sofrimento e padecimento da alma teriam uma articulação profunda com a história e sua possibilidade de narração. Freud também depositaria profunda atenção nos detalhes, nos particulares, compreendendo que evidenciavam mais do que a simples tagarelice da vida comum burguesa, compreendendo que neles, em um erro do discurso, na suspensão do fala racional, no exercício da livre associação (esse que os surrealistas tanto foram tributários) emergiria um núcleo de verdade que precisaria ser transposto e apreendido sob a elaboração e ressignificação do passado.

Quando Freud (1930/1986) remete à sobredeterminação das construções da cidade de Roma, em que a arquitetura e suas construções antigas já soçobraram – não mais estando visíveis em sua paisagem, pois permanecem soterradas na história invisível desta cidade, no que um dia foi e continua sendo porque o fluxo da história tem em seu bojo a marca da destruição – e relaciona essas marcas invisíveis ao aparelho psíquico e seus esquecimentos, que nunca deixam de produzir efeitos, não estamos distantes do que Benjamin terá a dizer sobre a articulação entre memória, história e apreensão do tempo, entre arqueologia e elaboração. Insistiremos, assim, que há uma profunda relação entre o declínio da experiência e uma ética própria a psicanálise: ambas surgem e

⁴ O trabalho de D'Angelo (2006) sobre o pensamento de Benjamin em sua interlocução com a educação serve de base para algumas ideias aqui empreendidas. Há um profundo interesse educacional na obra de Benjamin, apesar de ela não ser feita sob um sistema fechado – o que iria contra sua própria forma de pensamento. O retorno de Benjamin ao debate filosófico e educacional nas últimas décadas tem sua marca no registro do tempo histórico que vivemos, e sua legitimidade, atualidade e pertinência são inegáveis frente ao autoritarismo crescente e ao nível de degradação política, institucional e social que se vislumbra no horizonte.

são tributárias a uma crise – mas também são tentativas de respostas a essa crise, havendo um profundo interesse na superação dessa realidade. Essas considerações iniciais servem para abrir o campo à articulação entre experiência, educação e psicanálise, lembrando que ambos os autores possuem uma base materialista em sua teoria, e que expõe os conflitos de ordem social, política e histórica em sua obra.⁵

ENTRE A EXPERIÊNCIA E A ÉTICA DA PSICANÁLISE: MODERNIDADE E SUBJETIVIDADE

Larrosa (2016), ao reivindicar a categoria da experiência como necessária a uma formação que não se submeta aos parâmetros da racionalidade instrumental, apresenta o par *experiência/sentido* como uma alternativa à lógica educacional científico-técnica ou à lógica teórico-prática. A ênfase nessa via não se deve a razões pragmáticas: há um cuidado em não instrumentalizar a experiência. Daí a reivindicação, também, do *sentido*, que deve estar atrelado a uma ideia de retorno do simbólico, uma proposta que retome o aspecto da historicidade e da narração.

Benjamin (2005), já na década de 1930, havia expressado o desatino próprio ao ritmo incessante das grandes cidades que passaram pela revolução industrial e que se estruturaram sob a expropriação da mais-valia e da sujeição à forma-mercadoria. Emblemática é sua descrição dos trabalhadores que retornam das fábricas em meio a uma grande massa amorfa de rostos destituídos de subjetividade (BENJAMIN, 2003): seriam eles a expressão de um sintoma que – quando observamos o seu prognóstico – apenas se intensificou sob diferentes contornos em nosso tempo. Diante disso, propomos o seguinte questionamento: seria possível uma ética que se fundamente na experiência? Seria fundamental, para tanto, compreender a negatividade dos processos de subjetivação, que remeteremos à psicanálise. Para essa tarefa, lançaremos mão do conceito de ética da psicanálise, proposto por Lacan em seu retorno a Freud, relacionando essa ética à noção de desamparo como núcleo de fragilidade ontológica irreduzível do ser.

Ao buscar colocar em jogo o papel do inconsciente devemos, primeiro, ressaltar a ruptura epistemológica empreendida por Freud no fim do século dezanove: a destituição do *cogito* cartesiano e da razão transcendental kantiana abriu espaço para que o sujeito deixasse de ter a morada em si mesmo; a apreensão da realidade não corresponderia mais tão somente às categorias abstratas e apriorísticas de conhecimento e julgamento; aquilo que desconhece seria determinante de sua subjetividade (LACAN, 1998, p. 520-21). Será a psicanálise, portanto, junto da necessária descrença na objetividade e neutralidade científicas, que fará do tempo histórico do século XX um em que a humanidade se percebe fora de seu próprio lar.

Ainda, refletir sobre a experiência requer que nos posicionemos em relação àquilo que é radicalmente oposto à regularidade, à previsibilidade e ao controle. Tal tarefa reivindica a necessidade de pensarmos o outro e a dimensão da alteridade, que, como Hermann (2014, p. 17-8) afirma, é uma questão que interpela a educação, posto que “as normas e princípios universais, pela sua pretensa abrangência, têm dificuldade em se deixar mesclar pelo estranho, incluir o singular e tudo aquilo que escapa à regularidade”, de modo que “essa pretensão de harmonizar todas as regras num sistema de crenças e valores minimiza o conflito [...] e bloqueia nossa sensibilidade ao estranho”. O paradigma epistemológico da modernidade, centrado na razão, possui uma relação muito

5 Para uma leitura que compreenda Freud de um ponto de vista materialista, articulando-a com a teoria crítica de primeira geração, remetemos a Safatle (2019, p. 175-203). É sabida a interlocução profícua entre a psicanálise e a teoria crítica da sociedade, no entanto, no caso de Benjamin, ele nunca esteve consolidado do ponto de vista institucional diante da Escola de Frankfurt. Também é reconhecida a influência de Benjamin na perspectiva filosófica de Adorno, apesar de seus embates extensos acerca da concepção de dialética. Mesmo diante disso, Benjamin pode ser colocado ao lado da Teoria Crítica por sua profunda influência – reconhecida tardiamente – no pensamento da primeira geração, e também pela limitação imposta pela contingência de sua morte precoce, devido ao nazismo alemão, que impossibilitou o seguimento de sua obra (ADORNO, 1998). É importante de lembrar que Benjamin também lançará mão da psicanálise, particularmente nos textos *Sobre alguns temas em Baudelaire* (2003a) e *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (2003b). Limitamo-nos, aqui, apenas a referenciá-los devido a sua importância no centro de sua obra, e remetemos a Chaves (2008) para maior aprofundamento nas convergências e contribuições da psicanálise em Benjamin.

direta com esses princípios universais que excluem a diferença: o problema da expropriação da experiência esteve de certa forma implícito já no projeto fundante da ciência moderna (AGAMBEN, 2005).⁶

Contudo, poderíamos pensar o projeto do Esclarecimento como um que ainda não esteve plenamente acabado⁷, conforme observa o filósofo esloveno Slavoj Žižek. As contradições da modernidade, explicitadas de tantas formas por Freud e pela Escola de Frankfurt, inferem um projeto que não só não se efetivou plenamente porque o homem, ao buscar dominar a natureza, acabou sendo dominado pela racionalidade instrumental, mas também porque nesse projeto a razão não levou à exaustão sua possibilidade de pensar o conceito de sujeito como núcleo irreduzível de negatividade. Por isso, um aspecto importante, julgamos, que não pode ser facilmente descartada quando tratamos acerca da alteridade, é o reconhecimento da dimensão do inconsciente e do estranho que habita em nós mesmos.

Não obstante, aqui, se por um lado Žižek enfatiza que ainda permanecemos dentro do paradigma da modernidade e do Esclarecimento, por outro, não recorre às teses humanistas tradicionais. Se o paradigma positivista da ciência, atrelado ao capitalismo, intensifica o domínio sobre o homem, talvez uma perspectiva promissora seria a de questionar a plausibilidade de conceitos que tomamos como autoevidentes, como é o caso de autonomia e liberdade. Conforme relembra Fonseca (2015, p. 139), “Žižek não é um pós-moderno, mas um moderno convicto. Para ele, o fundamento da modernidade, inaugurada pelo cogito cartesiano, não é o homem, mas o sujeito”. Diante disso, na perspectiva materialista do filósofo, “a radicalidade desse materialismo é fornecida aqui por uma inversão dialética do tipo hegeliana, na qual o núcleo da subjetividade é marcado por uma contingência irreduzível” (FONSECA, 2016, p. 165). Essa contingência irreduzível, devido à influência lacaniana no pensamento do autor, pode ser remetida à noção de ética da psicanálise. A partir de Freud, temos o aparecimento aquilo que não havia sido reconhecido pela filosofia kantiana, isto é, a pulsão de morte e a irreduzibilidade do inconsciente, e com Lacan, a dimensão do *sujeito*, que desde sua inserção na linguagem, é barrado, interdito pela falta que condiciona a coerência da ordem simbólica.

Nesse sentido, Žižek (2008) ao tratar acerca da ética da psicanálise, observa que “[o] famoso mote lacaniano de não ceder de seu desejo (*ne pas céder sur son désir*) - está direcionado ao fato de que não devemos eliminar a distância que separa o Real de sua simbolização: é esse excesso do Real sobre toda simbolização que funciona como objeto causa do desejo” (ŽIŽEK, 2008, p. xxv, tradução nossa). Essa separação é o excesso que, quando o sujeito passa a ser integrado à ordem simbólica, se apresenta como um núcleo que resiste à integração. Esse núcleo, esse excesso de negatividade não integrável, esse resto que não cessa de sempre se inscrever, é próprio à noção proposta por Lacan de *objet petit a*, próprio ao antagonismo que está na base de qualquer processo de subjetivação. Isso implica em reconhecer que o conflito não está fora do sujeito, mas sua própria constituição é antagonica e não-integrável sob algum pressuposto harmônico.

Há de se ressaltar que antes de afirmar uma perspectiva pessimista sobre alguma suposta natureza humana a psicanálise lacaniana – ao reconhecer que o inconsciente não está em algum lugar do sujeito, mas no Outro, no significante, na apreensão da realidade que só é possível, paradoxalmente, porque não é nunca integrada plenamente pela linguagem (há sempre uma falta que a constitui (ela é determinante, mesmo, dessa própria formação de cultura) – propõe que todo processo de individuação-subjetivação é radicalmente produzido socialmente. Nas palavras de Žižek (2008, p. xxviii, tradução nossa): “Toda ‘cultura’ é de certa forma uma reação-formação,

6 No prefácio à obra *Infância e história*, Agamben (2005) observará que o tema da experiência só pode ser pensado a partir de sua relação com a linguagem. A experiência, para ele, só é possível de ser inferida pela abertura trazida à tona pela relação entre língua e discurso. Essa abertura se determina por uma descontinuidade, por uma lacuna, por uma falta – ou pela articulação dupla entre fala e língua que permite a experiência da linguagem. Essa perspectiva propõe uma dimensão ética, fundamental: “Somente porque o homem se encontra lançado na linguagem sem ser até aí levado por uma voz, somente porque, no *experimentum language*, ele se arrisca, sem uma ‘gramática’, neste vazio e nesta afonia, algo como um *ethos* e uma comunidade se tornam para ele possíveis” (AGAMBEN, 2005, p. 16).

7 Referenciamos aqui a contribuição de Fonseca (2015), que contextualiza o resgate do materialismo de Žižek frente ao projeto inacabado da modernidade, enfatizando que o sujeito continua com a necessidade de ser pensando em seus fundamentos.

uma tentativa de limitar, canalizar - *cultivar* esse desequilíbrio, esse núcleo traumático, esse antagonismo radical através do qual o homem corta seu cordão umbilical com a natureza, com a homeostase animal”.

Daí que uma noção de ética deva estar fundamentalmente ligada ao reconhecimento desse limite: “Não é somente que o objetivo não é mais abolir esse antagonismo pulsional, mas a aspiração de tentar aboli-lo é precisamente a fonte da tentação totalitária: os maiores assassinatos em massa e holocaustos foram perpetrados em nome do homem como um ser harmonioso, de um Novo Homem sem tensões antagônicas” (ŽIŽEK, 2008, p. xxviii). Aqui, podemos trazer a contribuição de Larrosa (2016, p. 30), em que a noção de experiência pressupõe “a receptividade, a abertura, a travessia e o perigo”. Este é um sujeito destituído de uma perspectiva de controle e determinação, que afirma a heteronomia – mas sem servilismo:

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; [...] mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (LARROSA, 2016, p. 28).

Vale retomar, portanto, o que Freud (1937/1991) irá comentar acerca do impasse na base de qualquer ofício que parta da busca por controle. O ato de educar, como o de governar e psicanalisar, estariam sempre condenados a um certo impasse, pois um fim ulterior a essa tarefa seria sempre negado pelo que há de mais contingente e irreduzível na experiência humana: o fato de que, ao se tratar da relação interpessoal, do contato com a diferença e com uma vida que não se adequa aos mesmos princípios que os nossos, há sempre uma dimensão de falibilidade a ser reconhecida, que deve estar pressuposta para não redundar numa sensação de impotência e no neutralização da alteridade. Por isso, uma das dimensões éticas da psicanálise – talvez a mais fundamental, que foi exposta por Freud ao longo de sua obra – é o reconhecimento desse impasse; é o gesto humilde e comedido de não buscar o controle sobre aquilo que nos é externo, não se apoderar de sua subjetividade com vistas a sua adequação a uma normatividade particular; é não recair na pretensão mistificadora de uma “receita” pronta e possível que busque enquadrar a diferença sob pressupostos administrados e pretensamente harmônicos.

ÉTICA EM FREUD: EDUCAÇÃO, DESAMPARO, E O MAL-ESTAR NA CULTURA

Frente a isso, poderíamos continuar esta discussão sobre o sujeito, resgatando o conceito de desamparo da fase tardia da obra freudiana, que segundo Birman (2016) teria uma dimensão mais trágica do que nos escritos iniciais: resgatar o conceito de desamparo, articulando-o à obra *Mal-estar na civilização* pode nos ser útil para pensarmos a noção de ética da psicanálise, fundada na fase que serviu de ponto de partida ao resgate lacaniano de certos conceitos de Freud. Pois poderia ser curioso, ao olharmos para a distância temporal que separa a ambos, notar que há uma certa fidelidade lacaniana à radicalidade da subversão do sujeito empreendida por Freud: daí não ser estranho ver que foi Lacan aquele que trouxe Heidegger ao centro de sua teoria; um filósofo que, por sua vez, havia sido um crítico radical dos formatos de determinação social mobilizados pela sociedade moderna. Assim, neste caso talvez seja necessário compreender Freud para além de horizonte terapêutico dentro dos ditames puramente clínicos, porque a patologia social que foi diagnosticada em sua obra – mesmo que tangencialmente – possui o fundamento de compreensão da constituição da subjetividade do homem moderno. Insistamos neste aspecto: que a obra de Freud e, por sua vez, a psicanálise que trouxe ele à luz, mostram exatamente em que ponto o padecimento da alma é já ele mesma uma tentativa de dar sentido à experiência de crise da subjetividade que passa a ocorrer na modernidade.

Pois ver na psicanálise uma crítica radical da modernidade pode ser compreendê-la para além da prática clínica em que se circunscreve – é ver nela uma crítica das categorias empreendidas pela gramática normativa à época em que surgia, gramáticas estas que nunca cessavam de deixar restos, incapazes de se inscreverem sob o processo da linguagem ou, mesmo, sob o que havia de possibilidades de liberdade e de ordenamento de sentido à experiência desintegradora de então. Benjamin já alertava a este aspecto: que havia um sofrimento não-dito, inominável, que se mostrava precisamente na declínio da possibilidade de compartilhar experiências. A psicanálise, aqui, em articulação com o diagnóstico de Benjamin, é uma gramática que nos permite compreender onde o afeto bate num rochedo em que não encontra equivalente linguístico. Nos auxilia a descobrir que o sintoma expressa aquilo que a linguagem articulada não consegue expressar por vias comuns. Por isso, a psicanálise pode ser compreendida como uma gramática de afetos (SAFATLE, 2016), visto que língua deixa rastros que não estão puramente marcados pelo que a razão pode apreender, de modo que o inconsciente, como categoria essencial à compreensão da subjetividade moderna, deve ter como pressuposto um certo resto que por ser constitutivo é, ao mesmo tempo, radicalmente desintegrador.

Poderíamos localizar esses argumentos expostos acima no que Safatle (2016, p. 37) defende acerca da psicanálise: Freud, para ele, é categórico em mostrar como é fundamental uma reflexão sobre os afetos, notando que a psicanálise insistiria “[...] no sentido de uma consideração sistemática sobre a maneira como a vida social e a experiência política produzem e mobilizam afetos que funcionarão como base de sustentação geral para a adesão social”. A noção de desamparo, aqui, seria uma categoria fortemente necessária à compreensão da constituição do sujeito e por que vias há a possibilidade de se buscar a emancipação.

Tomemos como ponto para desenvolvimento o seguinte argumento: Freud, ao postular o desamparo como categoria constitutiva da experiência humana, defende que há algo de desestabilizador na constituição da subjetividade. Poderíamos vislumbrar nesse conceito uma certa negatividade que se inscreve à margem das noções de identidade, razão e autonomia. Lembramos que localizamos que a noção de experiência não está distante, ao menos como defendido por Larrosa (2016), dessa compreensão, por ela ter em seu fundamento uma forte relação com o desamparo. Para desenvolver esse argumento, remetemos ao texto de 1930, *Mal-estar na civilização*, no qual Freud (1930/1986) explicita o impasse interno aos processos de socialização da sociedade moderna: o desenvolvimento da consciência como normatividade moral não se produz sem custos severos de renúncia pulsional e de sentimento de culpa; há, atrelado a esse processo, um forte componente de agressividade que ao ser suprimido pelo desenvolvimento da instância psíquica do Supereu retorna sob outras formas no processo da vida social.

Esse retorno da agressividade, sob uma face cultural, fora de seu ímpeto natural, somente existiria porque em última instância o processo mesmo de socialização e de desenvolvimento de normatividades morais e éticas teria em sua base uma evidente dose de irracionalidade (DUNKER, 2015). A renúncia pulsional é marcada por uma relação ambivalente entre a aspiração obstinada ao princípio do prazer e a renúncia imposta pelos limites exteriores, sejam eles culturais ou reais. Daí que a adequação ao princípio de realidade requeira uma severa renúncia às pretensões onipotentes do ser humano – estas compreendidas como resquícios de uma fase pré-egoíca em que o bebê não distingue a si mesmo de seu entorno e ainda não realizou a síntese de uma noção de Eu.⁸

Em seu texto publicado postumamente, escrito em 1895, chamado *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1895/1986) compreendia a importância do semelhante que com afago e cuidado afetuoso insere o bebê numa cadeia pulsional distinta daquela à que a simples regulação biológica o levaria: este nível, o da cultura, o da sexualidade, o da vida pulsional – que só é possível de ser posto porque houve um semelhante adulto que não se apoderou da cria humana com vistas a negá-la como sujeito, senão que a ampará-lo em seu processo de constituição, mesmo que com todos os riscos e falhas possíveis nesse processo – é onde podemos localizar o surgimento da subjetividade. A *ação específica* de cuidado, nutrição e amparo – e da satisfação necessária

8 Freud (1930/1986) irá remeter a base de todo pensamento religioso, de toda conexão metafísica com o divino, ou com o sentimento oceânico, às raízes dessa fase primordial do desenvolvimento humano.

à regulação biológica, que apazigua as tensões internas do bebê – resultaria num excedente: a dimensão pulsional, que só é possível por se estabelecer nesse vínculo uma relação de alteridade, traz junto de si a constituição do sujeito amparada sob uma forte relação ética de reconhecimento, tendo como pano de fundo a dimensão do *desamparo*, que é sempre marcada pelo cuidado e pela posição ética de um adulto cuidador. A celebre passagem de Freud (1895/1992, p. 362-3) pode nos servir de exemplo:

El organismo humano es al comienzo incapaz de llevar a cabo la *acción específica*. Esta sobreviene mediante auxilio ajeno: por la descarga sobre el camino de la alteración interior, un individuo experimentado advierte el estado del niño. Esta vía de descarga cobra así la función secundaria, importante en extremo, del *entendimiento*, y el inicial desvalimiento del ser humano es la fuente primordial de todos los *motivos morales*.⁹

Mesmo em seus escritos pré-psicanalíticos, Freud atentava aos aspectos do desenvolvimento da consciência moral. Ainda que apenas tardiamente em sua obra o tema tenha sido retomado, principalmente nos textos de cunho mais sociológico, esse ímpeto permaneceu presente em sua forma de compreender a vida social e a subjetividade do homem moderno. Desse modo, Freud (1930/1986) afirmará que no desenvolvimento do indivíduo e em sua adequação às demandas externas, bem como sua adequação às demandas internas, formuladas pelo surgimento do Supereu e da consciência moral, desenvolve-se uma relação pouco explícita em torno de quais são as dificuldades que efetivamente o esperam, pois conforme observa: “Que se oculte al joven el papel que la sexualidade cumplirá em su vida no es el único reproche que puede dirigirse a la educación de hoy. Yerra, además, por no prepararlo para la agresión cuyo objeto está destinado a ser” (FREUD, 1930/1986, p. 130).

Tudo ocorre como se soltar os jovens a uma vida que explicitamente determina imperativos, muitas vezes incapazes de serem alcançados, enquanto implicitamente mantém, na lógica mesma de funcionamento da cultura, uma certa hipocrisia própria à impossibilidade de efetivação desses mesmos imperativos, seria a melhor forma de conduzi-lo a uma postura ética. É visível aqui, parafraseando Freud (1930/1986), um certo abuso das exigências éticas: “La severidad de estos no sufriría gran daño si la educación dijera: ‘Así deberían ser los seres humanos para devinir dichosos y hacer dichosos a los demás: *pero hay que tener en cuenta que no son así*’” (FREUD, 1930/1986, p. 130, grifo nosso). Esta prescrição implica numa postura aberta à diferença e à impossibilidade, que aceite a dimensão da falibilidade do ser humano, posta não só em sua condição de *desamparo constitutivo*, mas também em sua relação com a contingência e a diferença.

Nesse sentido, seguindo a leitura de Freud e Lacan realizada por Pereira (2013, p. 489), é importante reconhecer que “A educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações”. Como Freud afirma acerca do papel da escola: “debe instilarles el *goce de vivir* y proporcionales apoyos, en una edad en que por las condiciones de su desarrollo se ven precisados a aflojar sus lazos con la casa paterna y la familia (FREUD, 1910/1997, p. 230). A educação, ao tentar colocar como objetivo ulterior a *preparação* implacável à vida, produz uma aniquilação do desejo de viver, pois acaba por não se opor à “objetificação da alteridade em sua genuína diferença” (PEREIRA, 2013, p. 495). Nesse caso, destrói-se com *a pulsão de vida* e impede-se a possibilidade de reconhecimento e resgate da subjetividade. A ética da psicanálise, a partir de Lacan, com sua máxima de “não ceder do próprio desejo”, tem aqui um ponto de conexão com o que Freud expunha sobre a educação.

9 Esta passagem também lembra a afirmação de Kant (1999, p. 12): “[...] o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, outros devem fazê-lo por ele”. Embora Kant esteja a tratar da educação, da disciplina e da instrução como condições à saída do homem de seu estado de selvageria, é possível de reconhecer em ambos o papel do semelhante na constituição da subjetividade: “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra” (KANT, 1999, p. 12).

O reconhecimento do desamparo, neste caso, implica num desencantamento da racionalidade que visa dominar a diferença sob o idêntico. Essa necessidade de domínio sobre a diferença perpassa a humanidade desde a mitologia grega até a civilização moderna, como mostraram Adorno e Horkheimer (1985), e ganha contornos mais evidentes a partir do projeto do Esclarecimento. A psicanálise aqui, como recurso imprescindível à teoria crítica, serve de força motriz para auxiliar na compreensão dos restos não-ditos que subjazem ao projeto da racionalidade moderna. Da mesma maneira, a experiência produz algo de disruptivo que não necessariamente se traduz numa compreensão racional sobre o ocorrido: por isso o recurso de Benjamin à obra de Proust, em sua teoria da memória involuntária e seu profundo interesse por uma visão não-linear da história¹⁰. Poderíamos situar o empenho de resgatar a história dos derrotados, formulado nas *Teses sobre o conceito história*, analogamente, ao empenho de resgate das narrativas empreendido por Freud.

CONCLUSÃO

Em que implicam essas considerações quando do que se trata é de uma tentativa de aproximação entre a ética da psicanálise e a noção de experiência proposta por Larrosa? Em nossa perspectiva, há um campo bastante profícuo na aproximação entre a experiência defendida por este e por uma ética que não se baseie pela busca do controle sobre o outro, que aceite a negatividade inerente aos processos de subjetivação, e que seja reconhecedor do outro em sua genuína diferença. Daí que pensar a experiência conforme proposta por Larrosa (2016) seja fundamental, muito por ela se relaciona à dimensão de fragilidade ontológica do ser humano, enquanto não aspira às predileções de um ideal que esteja no horizonte da harmonia ou do controle sobre si ou sobre aquilo que nos é externo.

Essa perspectiva afirma a contingência como necessária a uma ética que reconheça seus limites, não deixando de lado a necessidade de historicizar, de narrar, de situar-se subjetivamente no tempo histórico, compreendendo que o desamparo é primordial e, precisamente por isso, constitutivo de nossa experiência como sujeitos. Isso, a nosso ver, pode ter interessantes implicações ao campo da educação, sabendo que a psicanálise não se restringe à clínica, mas é um potente dispositivo de análise e compreensão do modos de sujeição social. Cumpre, para finalizar, observar que estas aproximações são reflexo de indagações ainda bastante incipientes. São fundantes, contudo, de uma postura crítica em relação à educação e ao existente, afirmando sempre a necessidade de uma reflexão que, por ser crítica, não esteja a serviço do *status quo* e faça frente aos autoritarismos cada vez mais visíveis em nosso tempo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Caracterização de Walter Benjamin. In: ADORNO, Theodor. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 1998. pp. 223-238.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005
- BENJAMIN, Walter. Experience and poverty (1933). In: BENJAMIN, Walter. *Selected writings: 1931-1934*. v. 2. Cambridge: Harvard University Press, 2005. pp. 731-738.

¹⁰ Nesse sentido, Larrosa (2014, p. 33) pode nos servir de exemplo, ao afirmar: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. [...] Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência”. É curioso observar como há uma relação dialética entre a narração e sua própria impossibilidade. É impossível de apreender o tempo vivido num relato, seja ele como as extensões proustianas ou como uma sessão de análise. É mais válida a busca de sentido sobre o passado em sua construção/destruição do que na busca por apreender a história como um acúmulo de progressos e evoluções. Por isso, a memória involuntária que se coaduna com o mosaico microscópico benjaminiano, e a história não-linear compreendida a partir de suas rupturas pode nos ser útil a uma compreensão sobre a experiência que não esteja na ordem das noções de controle e domínio sobre a existência ou sobre o tempo histórico.

- BENJAMIN, Walter. On some motifs in Baudelaire (1940). In: BENJAMIN, Walter. *Selected writings: 1938-1940*. v. 4. Cambridge: Harvard University Press, 2003a. pp. 313-356.
- BENJAMIN, Walter. The work of art in the age of its technological reproducibility (1939). In: BENJAMIN, Walter. *Selected writings: 1938-1940*. v. 4. Cambridge: Harvard University Press, 2003b. pp. 251-283.
- BENJAMIN, Walter. On the concept of history (1940). In: BENJAMIN, Walter. *Selected writings: 1938-1940*. v. 4. Cambridge: Harvard University Press, 2003a. pp. 389-400.
- BIRMAN, Joel. *Gramáticas do erotismo: a feminilidade e suas formas de subjetivação em psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CHAVES, Ernani. Construções na história, construções em análise: presença de Freud na filosofia da história de Walter Benjamin. In: SAFATLE, Vladimir; MANZI, Ronaldo (Orgs.). *A filosofia após Freud*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- D'ANGELO, Martha. Arte, política e educação em Walter Benjamin. São Paulo: Loyola, 2006.
- DUNKER, Christian I. L. Apresentação à edição brasileira. In: ADORNO, Theodor. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: UNESP, 2015.
- FREUD, Sigmund. Análisis terminable e interminable (1937). *Obras completas Sigmund Freud*. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1991, v. 23. pp. 211-54.
- FREUD, Sigmund. Contribuciones para um debate sobre el suicidio (1910). *Obras completas Sigmund Freud*. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1986, v. 11. pp. 231-232.
- FREUD, Sigmund. Lo ominoso (1919). *Obras completas Sigmund Freud*. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1991, v. 17. pp. 215-52.
- FREUD, Sigmund. Proyecto de psicologia (1895). *Obras completas Sigmund Freud*. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1986, v. 1. pp. 323-446.
- FREUD, Sigmund. Malestar en la cultura (1930). *Obras completas Sigmund Freud*. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1986, v. 21. pp. 57-140.
- FONSECA, Fernando F. A. Liberdade e natureza (in)humana (Zizek versus Habermas). *Natureza humana*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 138-168, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v17n2/v17n2a07.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2019.
- HERMANN, Nadja. *Ética e educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. pp. 496-533.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- PEREIRA, Marcelo R. Os profissionais do impossível. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499. Jun 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000200008>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- SAFATLE, Vladimir. *Circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SAFATLE, Vladimir. *Dar corpo ao impossível: o sentido da dialética a partir de Theodor Adorno*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- ŽIŽEK, Slavoj. *The sublime object of ideology*. London: Verso, 2008.

O DOMÍNIO PÚBLICO: ESPAÇO DA PLURALIDADE E DA AÇÃO POLÍTICA

Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior¹
Lais Basso²

A FUSÃO ENTRE OS DOMÍNIOS PÚBLICO E PRIVADO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Arendt trata da relação entre teoria e prática fora dos marcos tradicionais. Seu empreendimento sobre a Fenomenologia da vida ativa – isto é, das atividades do trabalho, da obra e da ação – ganha relevo para prosseguir nesse exame. O advento do social, característico da Modernidade, comporta uma confusão entre os domínios público e privado. Trataremos mais adiante, sobre a ascensão do domínio social, por isso, analisaremos a invasão do interesse privado no domínio público e o seu conseqüente impacto na compreensão da realidade do mundo e do interesse pela comunidade. A pluralidade, entendida como condição do mundo comum, fica comprometida, na medida em que os homens não procuram mais ouvir suas mútuas perspectivas. Com a moderna ascensão do domínio do social, a “ação corrosiva do tempo se expressa de modo mais radical na futilidade material e na profunda fragilidade das obras e dos feitos que resultam da ação e do discurso” (ALVES NETO, 2009, p. 20).

Ter uma vida limitada ao domínio privado significa estar privado da realidade, a qual resulta do fato de ser visto e ouvido por outros. A sociedade de massa destrói o domínio privado e o domínio público, privando os homens, não somente da pertença ao mundo comum, mas da segurança do domínio privado; espaço esse em que poderiam encontrar segurança até mesmo aqueles excluídos da realidade e da pertença ao domínio público. Para os romanos, na leitura de Arendt, há coexistência entre estes dois domínios³. Com o advento do Cristianismo, o caráter privativo da privatividade, “a consciência de estar privado de algo essencial em uma vida passada exclusivamente na esfera do lar, perdeu sua força a ponto de quase se extinguir [...]” (ARENDDT, 2010, p. 73).

Em *A condição humana*, Arendt analisou as principais implicações do engajamento das massas na política. Ainda que tal engajamento ocorra após catástrofes, como a da Primeira Guerra Mundial, as próprias massas não marcam sua origem em tais catástrofes. “Tal fenômeno teria suas raízes fincadas nas transformações históricas desencadeadas pela ascensão do capitalismo e o conseqüente advento da esfera social” (CORREIA, 2014, p. 15). Com efeito, o surgimento da sociedade de massa

[...] indica apenas que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares antes deles; com o surgimento da sociedade de massas o domínio do social atingiu finalmente, após séculos

1 Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, IFSul - Câmpus Novo Hamburgo. neifonseca@hotmail.com

2 Direção de Ensino, IFRS - Reitoria. basso.lais@yahoo.com

3 Para Arendt, “devemos o pleno desenvolvimento da vida no lar e na família como espaço interior e privado ao extraordinário senso político do povo romano, que, ao contrário dos gregos, jamais sacrificou o privado ao público, mas ao contrário, compreendeu que esses dois domínios somente podiam subsistir sob a forma da coexistência” (2010, p. 72).

de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de uma determinada comunidade (ARENDDT, 2010, p. 50).

No mundo moderno, a sociedade conquistou o domínio público; a distinção e a diferença tornaram-se assuntos privados do indivíduo. A igualdade moderna tem por base o conformismo inerente à sociedade, que se tornou possível porque o comportamento substituiu a ação, como forma principal de relação humana.

É o mesmo conformismo, a suposição de que os homens se comportam ao invés de agir em relação aos demais, que está na base da moderna ciência econômica, cujo nascimento coincidiu com o surgimento da sociedade e que, juntamente com seu principal instrumento técnico, a estatística, se tornou a ciência social por excelência (ARENDDT, 2010, p. 50-51).

A economia veio a adquirir caráter científico, na leitura de Arendt, quando os homens se tornaram seres sociais e passaram a seguir unanimemente determinados padrões de comportamento; de maneira que aqueles que não seguissem tais padrões seriam considerados sociais ou anormais. O homem de massa experimenta uma superfluidade e um desenraizamento tão profundos, que suspende o senso comum, assim como a confiança em tudo aquilo que o afete pela experiência imediata, provocando um desprezo com relação ao mundo comum.

Com o advento da sociedade⁴, marcada pela admissão das atividades domésticas e da administração do lar no domínio público, podemos observar que uma das principais características deste novo domínio tem sido a supressão dos domínios mais antigos do público e do privado.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DOMÍNIO PÚBLICO

Em *A condição humana* (2010), Arendt discute as características do domínio público e descreve que o termo público indica dois fenômenos relacionados entre si, contudo, não totalmente idênticos. Tal termo significa, em uma primeira acepção, aquilo que aparece. O público designa o mundo que nos é comum, aquilo que está ligado que é visto e comentado por todos. Em outro fenômeno, outra acepção, o termo público indica o próprio mundo comum que está interposto entre os homens às produções humanas, aos objetos fabricados pelas mãos dos seres humanos e às relações entre os habitantes desse mundo comum.

A primeira significação para o termo público representa o espaço em que todas as coisas, ao aparecerem, são tomadas por uma realidade tangível. A aparição garante a existência para as coisas da natureza, para os seres vivos e os inanimados, para as coisas feitas pelo homem, assim como para o próprio homem. Em *A vida do espírito*, Arendt apresenta uma definição para o termo público:

Neste mundo em que chegamos e aparecemos vindo de lugar nenhum, e do qual desaparecemos em lugar nenhum, Ser e Aparecer coincidem. A matéria morta, natural e artificial, mutável e imutável, dependem em seu ser, isto é, em sua qualidade de aparecer, da presença de criaturas vivas. Nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador. Em outras palavras, nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o Homem, mas os homens que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra (1992, p. 17).

⁴ No intuito de esclarecer as dimensões do novo domínio social, Arendt (2010, p. 56) afirma que “o caráter monolítico de todo tipo de sociedade, o seu conformismo, que só admite um único interesse e uma única opinião, tem suas raízes basicamente na unicidade da espécie humana. E, como essa unicidade da espécie humana não é fantasia e nem mesmo simples hipótese científica, como o é a ‘ficção comunista’ da economia clássica, a sociedade de massas, onde o homem como animal social reina supremo e onde aparentemente a sobrevivência da espécie poderia ser garantida em escala mundial, pode ao mesmo tempo ameaçar de extinção a humanidade”.

Nesse raciocínio, tudo o que existe sobre a Terra, incluindo o mundo comum, tem sua identidade percebida por alguém, pressupondo, em seu próprio ser, um espectador. O segundo sentido atribuído ao termo público indica que aparecer no mundo representa conviver com os semelhantes. Arendt ressalta a importância do domínio público ligado à categoria da ação, pois neste espaço cada ser humano pode manifestar a liberdade humana, e nele é permitido que as pessoas expressem sua opinião.

A ação diz respeito ao espaço público e compromete os seres humanos em sua capacidade mais livre. A política, na perspectiva de Arendt, não é uma essência inata ao homem, acontecendo fora dele, no espaço entre os homens. Nessa linha, não obstante a pluralidade ser um dado da condição humana, a ação política requer engajamento, implica numa participação e em um envolvimento do homem, evidenciando sua capacidade de estabelecer relações com os demais habitantes da Terra.

Segundo Arendt (2010, p. 9), “a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”. A alteridade é um traço importante da pluralidade: é a razão pela qual não podemos afirmar o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Tal capacidade reside no homem para expressar essa diferença, podendo distinguir-se; ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa, como fome, afeto, hostilidade e medo.

O homem possui a alteridade, o que ele tem em comum com tudo o que existe; e a distinção, que ele partilha com tudo que vive. Dessa forma, reconhece-se como singular. A partir do discurso e da ação, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes. Essa manifestação depende de iniciativa, da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano.

A convivência com o semelhante sugere que há um mundo comum de coisas que intermedia o aparecer de cada indivíduo. A partir da presença e da opinião de outros, é garantida a realidade tanto do mundo, quanto do próprio indivíduo, que percebe aquilo que os outros percebem por meio de um sentimento de realidade. Na eventualidade de um indivíduo isolado conspirar importantes assuntos, que não pudessem ser compartilhados pelas percepções de outros homens, essa importância seria incerta e obscura.

Para Arendt, os homens nasceram em um mundo que contém muitas coisas naturais e artificiais, vivas e mortas, transitórias e sempiternas, e o fato dessas coisas aparecerem é o que as torna comum. Portanto, são próprias para serem percebidas, sensivelmente, por criaturas dotadas de órgãos sensoriais apropriados. A palavra aparência só faz sentido porque existem receptores de aparência. Isto é, aquilo que é, é devido à condição de poder ser percebido por alguém.

O mundo comum tem sua permanência garantida a partir da constante aparição pública da ação política, na qual ocorre a articulação dos significados e das funções da vida coletiva, sem isso, o domínio público seria posto em perigo. A criança, em sua condição de vulnerabilidade, não está preparada para integrar o domínio público, em que tudo está sujeito à visibilidade de outros, considerando que neste espaço os atores interagem com seus iguais. Para Arendt, o domínio público, enquanto mundo comum, possui o elemento de ação, portanto, de natalidade, que constitui a categoria central do pensamento político.

Além disso, sem a natalidade e a natural pluralidade, não poderíamos sequer pensar na política, mas isso não significa dizer que a mera existência de seres humanos na Terra origine, necessariamente, uma comunidade política. O mundo comum, ou o espaço da aparência, existe sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação. O único fator indispensável para a geração do poder é a convivência entre os homens, que retêm esse fator somente quando vivem próximos uns aos outros, permitindo que as potencialidades da ação estejam presentes. Dessa maneira, a natalidade está relacionada à dinâmica do mundo e à chegada dos novos.

O mundo, para Arendt, não é simplesmente o que nos rodeia, mas um espaço constituído pela obra e pela ação. As construções e os artefatos garantem aos seres humanos um lugar duradouro no meio da vida e da natureza, na qual tudo aparece e desaparece, isto é, na qual vida e morte se alternam sem cessar. Nesse espaço construído, os seres humanos podem construir formas de convivência e de interação que vão além da preocupação com a mera sobrevivência ou com a continuidade da espécie, embora as necessidades básicas não deixem de existir e precisem ser supridas antes de termos a possibilidade de participar no mundo (ALMEIDA, 2011).

A existência do mundo comum depende, fundamentalmente, da possibilidade de comunicação entre os seres humanos. Arendt afirma, nos parágrafos finais do Prólogo de *A condição humana* (ARENDR, 2010, p. 6), que seu objetivo é propor “uma reconsideração da condição humana do ponto de vista privilegiado de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes”. Ela prossegue elucidando que sua proposta “é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo”. Nesse sentido, a responsabilidade com o mundo comum não pode ser construída apenas para uma geração e planejada somente para os que estão vivos: ela deve transcender a duração da vida de homens mortais.

Até mesmo a experiência do mundo, que nos é dada material e sensorialmente, depende do nosso contato com os outros homens, do nosso senso comum que regula e controla todos os outros sentidos, sem o qual, cada um de nós permaneceria enclausurado em sua própria particularidade imediata de dados sensoriais (ARENDR, 1989). Em *Da revolução* (1988), Arendt insiste na ideia de que o âmbito público se caracteriza pela presença de discursos argumentativos, nos quais a comunicação acontece em função dos interesses comuns. O domínio fundado pelos exercícios de persuasão, de negociações e de compromisso; atividades que, ao contrário da violência e da força, são essenciais a todas as formas de organização política. “Sempre que a relevância do discurso entra em jogo, as questões tornam-se políticas por definição, pois é o discurso que faz do homem um ser político” (ARENDR, 2010, p. 4).

No domínio público torna-se relevante o aparecer diante dos outros em palavras e ações. Dele devem ser minimizadas as paixões e as emoções, as quais demandam a proteção contra a “luz do público” para se desenvolverem. Há coisas, atitudes e sentimentos que não podem ser expostas às luzes do público ou não suportariam a presença de outros. Arendt entende que existem assuntos relevantes que apenas podem sobreviver no domínio privado, como é o caso do amor que, diferente da amizade, se extingue logo que vem ao público, não podendo ser usado para fins políticos.

A experiência da polis grega é orientada por uma forma de organização política, em que os homens se liberavam, temporariamente, do domínio privado da família (espaço das necessidades e hierarquias), para discutir no domínio público (espaço da ação política; do exercício da liberdade e da relação entre iguais) os assuntos comuns. A reconstrução seletiva das manifestações políticas primordiais, na polis grega e na República romana, conduziu Arendt até a redescoberta e a revalorização da política na Modernidade e no presente contemporâneo. Tais manifestações enfatizaram que o domínio privado é concebido como o espaço da obra e do trabalho; no âmbito privado, os homens encontravam-se forçados a garantir a sua subsistência, a partir da manutenção e da reprodução da vida biológica.

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida (ARENDR, 2010, p. 8).

A atividade do trabalho, estreitamente vinculada à vida biológica, não carece de exposição pública para adquirir alguma forma de existência. Para a sua subsistência, essa atividade reclama a proteção que resulta do

ocultamento. Na medida em que trabalha e consome, cada indivíduo é sempre um *animal laborans*. Deste modo, o trabalho não é capaz de operar como uma diferença específica entre os homens e os outros animais.

O *animal laborans* é redimido dessa sujeição à necessidade mediante a mobilização da capacidade humana do *homo faber*⁵, enquanto fazedor de instrumentos, erigindo assim, ao mesmo tempo, um mundo de durabilidade. A obra produz coisas que permanecem para além do tempo de sua criação, ao contrário do trabalho. “A redenção da vida, sustentada pelo trabalho, é a mundanidade, sustentada pela fabricação” (ARENDT, 2010, p. 294). Desse modo, pondera-se que

A obra é a atividade correspondente à não-naturalidade [*unnaturalness*] da existência humana, que não está engastada no sempre-corrente [*ever-recurrent*] ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último. A obra proporciona um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é abrigada cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e transcender todas elas. A condição humana da obra é a mundanidade [*wordliness*] (ARENDT, 2010, p. 8).

A fabricação é realizada conforme um plano instrumental, mediante a utilização do raciocínio tecnológico. Um modelo, esboço ou ideia orientam a consecução do produto final, e a excelência do objeto é determinada por quão bem o produto imita sua conceituação. Ao garantir a estabilidade na relação com o mundo natural, as produções provêm a criação de um domínio público que liga e separa os indivíduos e torna possível a ação política.

A ação humana constitui a *vita activa*, correspondendo à condição humana da pluralidade, ao fato de que a Terra e o mundo são habitados não pelo Homem, mas por homens e mulheres portadores de uma singularidade única – iguais enquanto humanos, mas distintos e irrepetíveis, de modo que a pluralidade humana, mais que a infinita diversidade de todos os entes, é a “paradoxal pluralidade de seres únicos”⁶. Sendo assim, as três atividades descritas – ação, fabricação e trabalho⁷ – possuem estreita relação com as condições de nascimento ou morte, natalidade ou mortalidade.

Arendt observa que, seja qual for o conteúdo específico da ação, ela sempre estabelece reações, tendendo a romper limites e transpor fronteiras⁸. A antiga virtude da moderação significa, na reflexão arendtiana, uma das virtudes políticas por excelência, visto que a ação comporta as características da imprevisibilidade e da irreversibilidade.

5 Com o propósito de remontar os vários componentes da vida ativa a suas origens conceituais, Arendt (2010, p. 294) enfatiza que “o *animal laborans* pôde ser redimido da vicissitude do aprisionamento no ciclo sempre-recorrente do processo vital, da eterna sujeição à necessidade do trabalho e do consumo, unicamente mediante a mobilização de outra capacidade humana: a capacidade do *homo faber* de fazer, fabricar e produzir, o qual, como fazedor de instrumentos, não só atenua as labutas e penas do trabalho como também erige um mundo de durabilidade”.

6 Arendt (2010, p. 220) afirma que, fundamentalmente, os seres humanos nascem iguais, mas eles também são indivíduos únicos, o que ela vincula com a pluralidade humana, “condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles”.

7 A 11ª edição da obra *A condição humana*, traduzida por Roberto Raposo e revisada por Adriano Correia, respondeu a uma necessidade que vinha sendo apontada pelos estudiosos do pensamento arendtiano no Brasil, uniformizando a versão dos conceitos e aproximando-os ao estilo da escrita arendtiana, marcado pela estrutura da língua materna, o alemão, com sentenças longas e estruturação, muitas vezes, inusual. “Do ponto de vista conceitual, a principal intervenção consistiu na alteração da tradução dos termos *labor* e *work*, traduzidos anteriormente por *labor* e *trabalho* e vertidos na presente versão como *trabalho* e *obra*— consoante as traduções italiana (*lavoro*, *opera*) e francesa (*travail*, *oeuvre*) e distintamente da tradução espanhola (*labor*, *trabajo*). Hannah Arendt antecipa as dificuldades da tradução quando indica quão inusitada é a sua distinção entre *labor* e *work*, no início da seção 11, no capítulo III. Ela insiste, entretanto, na centralidade dessa distinção e da sua diluição — cuja evidência fenomênica encontra na persistência das línguas europeias, até a era moderna, de duas palavras para o que viemos a designar apenas como *trabalho* — para a compreensão do caráter da era moderna” (CORREIA, 2010, p. V-VI).

8 É significativo o fato de Arendt (2010, p. 238-239) observar que “os limites e fronteiras existem no domínio dos assuntos humanos, mas eles jamais chegam a constituir estrutura capaz de resistir de modo confiável ao assalto por meio do qual tem de se inserir nele cada nova geração”.

“A imprevisibilidade do resultado está intimamente relacionada ao caráter revelador da ação e do discurso, nos quais alguém revela seu si-mesmo sem jamais se conhecer ou ser capaz de calcular de antemão a quem revela” (ARENDT, 2010, p. 240-241). A imprevisibilidade da ação não resulta da ausência de previsão ou de planejamento por parte daqueles que desejam controlar a política, porque a ação é intrinsecamente imprevisível e se desdobra numa série de consequências, em uma “teia” de relacionamentos humanos, que não podem ser inteiramente delineados com antecedência, “pois a imprevisibilidade decorre diretamente da estória que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato” (ARENDT, 2010, p. 240).

A característica da irreversibilidade da ação se explica a partir de sua realização, que não pode ser revogada e permanece com a comunidade durante tanto tempo quanto a pluralidade dos cidadãos continuar a discuti-la e lembrá-la. Na avaliação da ação política, mais importante que analisar seus fins ou motivos é refletir sobre os princípios que a inspiram, dessa maneira, é possível encontrar seu sentido. Duarte (2000, p. 225) concebe que “os princípios de inspiração da ação política só se manifestam no desempenho do próprio ato e sua validade permanece intacta mesmo após o ato consumado”. Em vista disso, podem ser continuamente atualizados em novas sequências de ação. Arendt privilegia os princípios republicanos da solidariedade para com os outros, do amor à igualdade e da felicidade pública, sem os quais a liberdade, como engajamento político ativo, não pode vir a existir, pois a criatividade da ação política é assinalada pelo exercício contínuo da liberdade pública, que permite avançar e viver as instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio público é o espaço da política, do pensamento plural, é o pensar no lugar e na posição do outro. Arendt insistiu que a ação política prioriza a diferença entre as pessoas, em vez de silenciar a pluralidade humana e desencorajar a ação individual. Em toda questão de ordem, estritamente política, a importância fundamental não reside mais no eu consigo mesmo, mas no diálogo com os outros, com os quais devemos chegar a um acordo. A essência de toda ação, em geral, e da ação política, em especial, é de engendrar um novo começo. Por isso, os conceitos de começo e de origem estão relacionados ao fato de que a ação política é sempre o começo de qualquer coisa de novo.

Enquanto o Totalitarismo provoca uma atmosfera de medo e de silêncio, Arendt compreende que, por meio da ação política, os seres humanos manifestam sua liberdade, o que contrasta com as necessidades do trabalhar e com a utilidade do fabricar que nos são impostas. A ênfase arendtiana na afirmação de que, tanto para os gregos quanto para os romanos, a ação política expressava-se por duas palavras distintas que, originariamente, se complementavam sem que houvesse contradição entre elas, mantém presente o caráter performático da ação política.

Arendt, ao retomar o testemunho das línguas antigas, afirma que o agir dizia-se em grego e em latim, respectivamente, a partir dos verbos *archein* e *prattein*; *agere* e *gerere*. A primeira forma significando, em ambas as línguas, a capacidade de tomar iniciativa, ou seja, ‘começar’, ‘liderar’ e, finalmente, ‘governar’, enquanto a segunda forma expressava a capacidade de levar a cabo e conduzir aquilo que se iniciou⁹ – isto é, as qualidades proeminentes do homem livre, o qual testemunha que o ser livre e a capacidade de começar algo novo coincidem. “Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir” (ARENDT, 2010, p. 221-222). Essa descrição nos permite afirmar que ação e liberdade coexistem, pois, se agir corresponde à faculdade humana de começar, de empreender, de tomar iniciativa, então, agir e novidade estão em estreita relação.¹⁰

9 Para Arendt (2010, p. 221): “Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’ e, finalmente ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)”.

10 Cabe acentuar que “o fato do homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao

Torna-se substancial, para o exame do declínio do senso comum e de seus desdobramentos na sociedade do trabalho e do consumo, explicitar alguns aspectos fundamentais da crítica de Arendt à sociedade moderna; principalmente, no que se refere ao que na Modernidade teria se configurado como condições determinantes: a ascensão do domínio social, a perda do mundo e a diluição da distinção entre o público e o privado. A presença da ação política no domínio público indica que a liberdade está prevalecendo. Considerando essa situação, Arendt destaca a possibilidade constante de reabilitação do Totalitarismo, que se alimenta do vazio político. Para tanto, a autora propõe o cuidado como mundo, capacidade de se associar aos outros por meio da palavra e da ação. Isso traduz a consciência do pertencimento ao mundo comum, mesmo quando esse não existe. É um começo que pode ressoar numa retomada da política, no contexto da crise da Modernidade, em que ela se encontra reduzida à administração e ao prevalecimento da violência. Compreender que o mundo é povoado por pessoas diferentes umas das outras é o que torna possível a comunicação, que permite escapar da ameaça totalitária. Para que a ação política alcance seu pleno sentido, cada cidadão deve desfazer a confusão entre domínio público e domínio privado.

Em um fragmento de uma obra inconclusa, publicada postumamente, Arendt desenvolve suas reflexões sobre os embaraços da política no século XX, com base numa pergunta que, à primeira vista, pode sugerir ceticismo e ausência de esperança: “Tem a política ainda algum sentido?” (ARENDR, 2004a, p. 38). Contudo, não se trata de uma interrogação niilista, ao contrário, ela deve ser compreendida como uma pergunta antiniilista, realizada numa situação objetiva.

Arendt procura recuperar o sentido e a dignidade da política ao longo de grande parte de sua obra, desvinculando-a do reducionismo a que foi submetida, quando contrastada e limitada às atividades de governo e gestão estatal da sociedade. A generalização da experiência da fabricação e o declínio do domínio público tornaram possível a emergência do Totalitarismo, da tecnocracia e da burocracia como formas de dominação social. Em conformidade com a interpretação de Carvalho, reafirmamos que,

[..] em Arendt, a política é uma forma peculiar e contingente de responder aos problemas da vida em comum, que não se confunde com a dominação nem é simples consequência do caráter gregário do animal humano. Ela é uma forma de vida (o que os gregos chamam de *biós*) cuja razão de ser é a liberdade e cuja condição de emergência é a criação de um espaço público comum e capaz de abrigar a pluralidade como marca do humano (2017, p. 31).

A ação política não se caracteriza como necessidade humana, mas como um modo de vida, “cujo impulso brota do desejo de estar na companhia dos outros, do amor ao mundo e da paixão pela liberdade” (CORREIA, 2010, p. XXXI). Se a nossa inserção no mundo, como estranhos, ocorre por meio do nascimento, no mundo mundano ou humano, o homem se insere por palavras e atos, em uma espécie de segundo nascimento, confirmando ser a natalidade a categoria central do pensamento político.

Ater-nos ao vínculo entre política e liberdade – sendo a liberdade entendida, positivamente, como um espaço que apenas pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais – auxilia-nos a compreender a acepção do domínio privado. A política não é necessária, pois ela começa onde cessa o reino das necessidades¹¹ e da força física.

mundo algo singularmente novo” (ARENDR, 2010, p. 222-223).

11 A concepção de liberdade, refletida por Arendt (2004a, p. 52), destaca que: “O modelo de liberdade é o rio que corre livremente, diante do qual qualquer intervenção representa uma arbitrariedade a obstruir seu fluxo. As modernas identificações da antiquíssima oposição entre liberdade e necessidade e o par de contrastes que a substitui, de liberdade e intervenção, têm sua justificação secreta nesse modelo. Em todos estes casos, o moderno conceito de História substitui o conceito de política qualquer que seja sua natureza; acontecimentos políticos e agir político são diluídos no acontecer histórico, e a História é compreendida, no sentido mais textual, como um fluxo da história. A diferença entre esse difundido pensamento ideológico e as formas totalitárias de Estado é que essas descobriram os meios políticos para encaixar os homens no fluxo da História de tal maneira a ele ser compreendido, em relação a ‘liberdade’ dela, exclusivamente como não podendo obstruir esse fluxo, a contrário, tornando-se um momento de sua aceleração”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. *Alienações do mundo: uma interpretação da obra de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução Roberto Raposo. Revisão técnica Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ed. UFRJ, 1992.
- ARENDT, Hannah. *Da revolução*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1988.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.
- CORREIA, Adriano. *Hannah Arendt e a modernidade: política, economia e a disputa por uma fronteira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- DUARTE, André. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FASCISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS RACISTAS NO DISCURSO EDUCACIONAL

Paulo Roberto Marques Segundo¹

O Ur-Fascismo pode voltar sob as vestes mais inocentes. Nosso dever é desmascará-lo e apontar o dedo para cada uma de suas novas formas – a cada dia, em cada lugar do mundo.

Umberto Eco

INTRODUÇÃO

O tema da Educação suscita, sobretudo na contemporaneidade brasileira, variados debates, muitos questionamentos, intensas problematizações e, por consequência, tentativas de respostas que visam melhorias nessa área. As tentativas de solução para a Educação, por vezes, localizam-se fora do discurso educacional, o que representa um sinal de alerta àqueles que tomam a Educação como objeto de estudo. Entretanto, algumas respostas vêm sendo elaboradas e reelaboradas no interior do próprio discurso educacional e, por isso, merecem uma atenção especial. De modo algum isso significa dizer que as respostas advindas de outras esferas não mereçam uma análise crítica. No entanto, neste artigo, daremos primazia ao que se desenvolve no interior do próprio discurso educacional por entendermos que tais discursos se revestem, muitas vezes, de uma inocência e, justamente por isso, carregam elementos menos evidentes, mas não menos perniciosos à Educação. Assim, se faz importante abordarmos alguns aspectos que consideramos centrais, relacionados à Educação, de modo que possamos indicar a problemática do tema que pretendemos trabalhar ao longo dessa escrita, a saber: Educação e Fascismo em seu desdobramento racista.

Inicialmente a palavra Educação está associada, muitas vezes, ao desenvolvimento do indivíduo, de uma comunidade, de um povo, uma cultura. A Educação busca o aperfeiçoamento do homem e, por sua vez, da humanidade. Desse modo, cabe à Educação promover, liberar ou preservar as peculiaridades de uma comunidade, dignas de serem compartilhadas com as gerações vindouras. Para atingir tal intento, a Educação trabalha na formação do homem de modo a assim aproximá-lo de sua desejada humanidade. Nesses termos, podemos afirmar que a Educação está intimamente guiada pela questão antropológica que busca responder à pergunta: o que é o homem?²

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univesidade Federal de Santa Maria (UFSM), membro do Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq/UFSM). Correio eletrônico: paulo_markz@yahoo.com.br

² Faço uso da palavra homem de forma proposital para indicar a exclusão que está associada a esse termo.

O INSUFICIENTE HUMANISMO DA PAIDEIA E DA BILDUNG

Entendendo a Educação nos termos anteriormente mencionados, o desenrolar da história educacional ocidental manifesta o esforço em elevar a produção cultural do homem de modo que a sua humanidade ganhe um papel de destaque. Nesse sentido, duas tradições marcaram, de forma indelével, o modo como o discurso educacional se desenvolveu. Estas tradições propuseram um meio para alcançar, cada uma à sua maneira, um ideal de humanidade do homem. Mesmo com ideais tão elevados a serem perseguidos, cada projeto educacional apresenta algumas dificuldades. Com o distanciamento temporal que nos separa dessas tradições, se faz possível equacionarmos de forma mais adequada a problemática da tradição educacional e suas formas de exclusão. Passemos, agora, a apresentar as principais tradições educacionais e suas insuficiências quando buscam perseguir uma resposta à pergunta antropológica: o que é o homem? Na história ocidental, há, no mínimo, duas maneiras de conceber a formação educacional: a formação entendida pelos gregos (*paideia*) e a formação entendida pelos alemães (*bildung*).

A *paideia* tinha como um de seus objetivos a busca pela formação integral do homem para a vida em sociedade. Assim, para os gregos antigos, o princípio norteador da formação da personalidade residia na completude, a partir do desenvolvimento de diferentes áreas como ginástica, gramática, retórica, música, matemática, geografia, história natural e filosofia, em que o objetivo era a formação de um cidadão perfeito e completo. Nesse contexto da *paideia* grega, a Educação associa-se ao humanismo na medida em que auxiliaria o homem a alcançar a sua verdadeira forma, sua verdadeira humanidade, incluindo todas as suas potencialidades.

Desse modo, a *paideia* foi um processo formativo amplo que perpassava a vida social, política e cultural do povo grego. Uma Educação voltada para a vida na pólis através das ciências, da virtude, na política. Temos na *República* (2002) de Platão a alegoria da caverna que sintetiza o papel do educador na *paideia*: aquele que se liberta das correntes no interior da caverna (da ignorância) deve retornar à caverna para auxiliar na libertação dos que ainda lá permanecem, mesmo que isso signifique a sua morte. Nesse sentido, a Educação consistiria, grosso modo, em um movimento ascendente que vai da ignorância ao conhecimento. Mostra-se, assim, o papel fundamental de quem conduz (o educador) o outro na travessia que deve ser percorrida e que vai das sombras à luz. A Educação na *paideia*, como já foi mencionado, buscava um ideal de humanidade e, para isso, ancorava-se no homem grego, ou seja, no cidadão grego. No entanto, se faz importante apontar que a cidadania grega excluía determinados grupos: “O grupo dos excluídos era formado pelos escravos, mulheres³, crianças, velhos, comerciantes, artesãos e estrangeiros” conforme Alexandre (2016, p. 5). Os estrangeiros excluídos da cidadania helênica eram considerados “bárbaros”. O ideal de Educação, a partir da *paideia* humanista grega, espalhou-se pela cultura romana, bem como pelo Iluminismo, tornando-se assim uma das noções centrais da tradição educacional moderna. Como consequência espalhou-se, também, uma formação humanista com germens excludentes.

O modelo formativo da *Bildung* foi desenvolvido no período Iluminista, ancorando-se na plena confiança na razão. O movimento Iluminista vai de encontro a qualquer tipo de autoridade que não possa ser submetida ao crivo da própria razão e da experiência. O Iluminismo foi um movimento influente que teve reflexos em vários âmbitos da produção humana, como arte, literatura, ciências, teoria política, assim como na filosofia e Educação. Em linhas gerais, o Iluminismo afirma que “[...] todos os homens são dotados de uma espécie de luz natural, de uma racionalidade, uma capacidade natural para aprender” (MARCONDES, 2007, p. 207) [grifos do autor].

No contexto de desenvolvimento do Iluminismo, a figura do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) reúne as principais características pelas quais o humanismo ganhará contornos específicos na tradição alemã da *Bildung*. O filósofo de Königsberg é reconhecido por suas obras críticas: *Crítica da Razão Pura* (2001),

3 Sobre o tema da exclusão das mulheres na sociedade grega antiga sugiro a leitura de *As mulheres sempre existiram na Filosofia*, reportagem de 03 julho de 2019 produzida por Nádia Junqueira Ribeiro. Disponível em: <<https://diplomatiq.org.br/as-mulheres-sempre-existiram-na-filosofia/?fbclid=IwAR1-3A1SZ5kghFVWkbxjZB09QPNjFFAvNhboICjV6VAZ5L7bCgBmujVi54>>. Acesso em: ago. 2019.

Crítica da Razão Prática (2003) e *Crítica da Faculdade do Juízo* (2005). Estas obras não impediram que Kant (1996, p. 15) reservasse um lugar especial à Educação em seu sistema filosófico: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.

Kant atribui à Educação, a partir das noções de cuidado, formação, disciplina e instrução, o objetivo de afastar o homem de sua inclinação à barbárie⁴. Importante destacar que Kant associava o papel da Educação com a sua filosofia prática. Assim, o homem, com o auxílio imprescindível da Educação, seria o único animal capaz de submeter-se livremente às leis, sobretudo às leis morais. Dessa forma, à Educação estaria reservado o papel de inculcação do dever e das leis morais, pois, no entendimento do filósofo alemão, o homem não é um ser moral por natureza. O indivíduo torna-se um ser de moralidade na medida em que eleva a sua razão aos conceitos do dever e da lei e, para alcançar essa elevação, a pedagogia, entendida nos termos do cuidado, formação, disciplina e instrução, torna-se fundamental. Nestes termos, o homem se distanciaria de sua animalidade, pois incorporaria uma consciência moral através de uma Educação que confia plenamente na razão.

A *Bildung*, a partir de uma roupagem Iluminista, posiciona a razão em sua soberania. A humanidade do homem, ou seja, o humanismo do Iluminismo aponta para um indivíduo que preserva sua racionalidade, autonomia, autoconsciência, esclarecimento, emancipação e, por essas diversas qualidades, teria o poder de se desviar das paixões que o reteriam em sua animalidade, em sua barbárie. O homem, por sua própria natureza, reuniria as condições para elevar-se sobre sua própria animalidade, sobre sua própria barbárie.

Entretanto, a pergunta que se apresenta diante do cenário esboçado até o momento é: em qual situação ficam todos aqueles indivíduos, grupos, comunidades ou povos que não se enquadram/encaixam naquilo que o humanismo moderno entende/entendeu como a verdadeira humanidade do homem? Humanidade entendida nos termos de racionalidade, autonomia, autoconsciência, do esclarecimento, da emancipação. A pergunta torna-se tanto mais interessante quando a inserimos no cenário brasileiro. Seja o cenário brasileiro do período colonial, em que os povos indígenas eram considerados (pelos colonizadores europeus) selvagens, assim como os negros escravizados não eram considerados homens, mas peças, seja o de outro período. Não é preciso ir tão longe na história brasileira para constatarmos que “A raça é ao mesmo tempo ideologia e tecnologia de governo” (MBEMBE, 2018, p. 75), em que certos grupos étnicos são vistos a partir de estigmas e preconceitos que, por sua vez, servem para legitimar sua destruição física e cultural (religiosa, artística e epistemológica)⁵. Em termos educacionais, os reflexos dessa tecnologia de governo, a partir das raças, referida por Mbembe (2018), alcançam vários e importantes níveis, por exemplo: os conteúdos a serem incorporados ou não no currículo de uma escola. Sabe-se que, no Brasil, os saberes sobre a história e cultura afro-brasileira e africana passam a ganhar destaque após sanção da Lei no 10.639 de 2003. A sanção da Lei no 10.639 é um fato digno de nota, tendo em vista o ano em que entra em vigor. Para um país com quinhentos e dezenove anos, dos quais trezentos foram de escravidão legalizada, a referida Lei diz muito sobre o modo como certos saberes se legitimam e monopolizam verdades na escola básica brasileira. Considerando a discussão sobre a legitimidade dos saberes escolares, Varela (1994), se utilizando do método genealógico foucaultiano, aponta, no contexto Iluminista, como determinados saberes tornam-se dominantes:

4 Importante destacar, a título de curiosidade, que, por mais que Kant tenha atribuído à Educação um papel de destaque em sua filosofia, ele nunca escreveu algo sobre Educação. Os escritos, posteriormente transformados no livro *Sobre a pedagogia* (1996), foram esforços dispendidos por alunos que participavam das aulas ministradas pelo filósofo. Ainda a título de curiosidade, as aulas que deram origem ao livro *Sobre a pedagogia* (1996) faziam parte da obrigação dos professores da Universidade de Königsberg. Ou seja, Kant nunca se envolveu deliberadamente com questões educacionais.

5 Sobre esse tema sugiro a leitura da reportagem de César Menezes de 2017: *Negros representam 71% das vítimas de homicídios no país, diz levantamento. De 2005 a 2015, número de brancos assassinados caiu 12%, e o de negros subiu 18%*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/negros-representam-71-das-vitimas-de-homicidios-no-pais-diz-levantamento.ghtml>>. Acesso em: ago. 2019.

Eram saberes [saberes dos professores jesuítas] desvinculados das urgências materiais, dos problemas sociais, saberes que se pretendiam neutros e imparciais. Desse modo, os saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, **às culturas de determinados grupos ou classes sociais, começaram a ficar marcados pelo estigma do erro e da ignorância** e viram-se desterrados do recinto sagrado da cultura culta, uma cultura que, com o passar do tempo, converteu-se na cultura dominante e reclamou para si o monopólio da verdade e da neutralidade(VARELA, 1994, p. 89, grifo nosso).

Destacamos, juntamente com Varela (1994), que os saberes produzidos por determinados povos passaram, no contexto Iluminista, a associar-se ao estigma do erro e da ignorância, ficando assim fora do espaço do verdadeiro. Nesse sentido, se faz importante fazermos referência, mais uma vez, a Kant, pois este, de certa forma, é tomado como um ícone do espírito da Ilustração, um ícone da *Bildung* alemã.

Temos nas palavras do próprio filósofo de Königsberg (1993), quando este toma de empréstimo a argumentação desenvolvida por Hume, a referência à distinção racial e a conseqüente relação entre superioridade e inferioridade intelectuais e culturais entre os povos, sobretudo os povos da África negra. Trazemos uma citação demasiadamente longa, mas se faz importante apreciá-la em sua integralidade,

Os negros da África não possuem, **por natureza**, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha mostrado talentos e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à **natureza humana**. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas (KANT, 1993 *apud* NOGUERA, 2014, p. 30-31, grifo nosso).

Ressaltamos, com tal passagem, que a natureza humana almejada pelo humanismo Iluminista, expresso no pensamento de Hume e avalizado por Kant, rebaixava ao ridículo a natureza do homem e dos povos negros vindos da África. Além disso, valendo-se de Hume, Kant salienta a inexistência de arte ou ciência entre os negros africanos. Não obstante, o âmbito religioso do povo da África negra também não escapa das críticas do filósofo. A última referência de Kant ao povo africano exprime o modo como este deve ser tratado, a saber, com violência, “a pauladas”. O modo como o povo negro da África é representado pelo humanismo alemão, humanismo personificado na figura de Kant, faz com que Noguera (2014) classifique tal abordagem como racismo epistêmico, pois há mais do que a destruição física de um povo (no caso, os negros), também há a destruição de sua cultura (arte, religião, conhecimento). Com as palavras de Hume endossadas por Kant (1993), o racismo epistêmico se mostra exemplarmente. Outro aspecto a ser destacado com a citação supracitada é a legitimidade ou o reconhecimento de uma visão eurocêntrica. Um eurocentrismo que exerce um poder determinante nos caminhos (cultura de um povo) a serem seguidos e que objetiva elevar a humanidade da natureza humana. Uma natureza eurocêntrica que toma como verdade uma imagem da natureza do homem como europeu, branco e hétero. Aqui, não se trata de pôr em questão ou desconsiderar a relevância kantiana, seja no âmbito da Filosofia ou da Educação. No entanto, se faz importante, para efeito de argumentação em nossa escrita, marcarmos que as respostas para a definição do que venha a ser a verdadeira humanidade do homem são efeitos de relações de saber e poder que se constituem e se estabelecem no interior dos próprios discursos epistêmicos, religiosos, artístico, geográficos, políticos, filosóficos e educacionais.

Pelo que até aqui viemos tratando, o humanismo se mostra insuficiente quando busca uma natureza humana. O humanismo se mostra insuficiente em apresentar respostas à pergunta antropológica sobre o que é o homem, pois privilegia algumas naturezas em detrimento de outras, como no caso kantiano. Por esse motivo, o caráter humanista não só não impediu como embasou grandes atrocidades de dimensões inumanas. Tais atrocidades materializaram-se nos horrores da escravidão, no racismo, nas primeira e segunda guerras mundiais, no stalinismo, nos bombardeios atômicos, no genocídio, nas destruições ambientais, no hitlerismo e no fascismo. Nesse sentido, se põe em xeque o conceito de humanismo apontando, assim, para sua crise. Nesta altura da discussão, se faz interessante fazer menção à argumentação desenvolvida por Biesta (2017, p. 20-21) que, recuperando Levinas, afirma:

A crise do humanismo não está localizada nessas desumanidades como tais, mas, em primeiro lugar, na incapacidade humanista de se opor efetivamente a essas desumanidades e, em segundo lugar, e com maior peso, no fato de que muitas dessas desumanidades foram realmente baseadas e motivadas por uma definição particular do que significa ser humano.

Considerando as palavras de Biesta (2017), a partir de Levinas, temos que o problema fundamental do humanismo reside em situar sua visão particular do que venha a significar o ser humano. Vimos afirmando que o humanismo situado em determinadas tradições formativas excluiu certos indivíduos, grupos, povos e culturas. Desse modo, defendemos que o discurso humanista produz fascismo quando este desdobra-se em sua característica originária, a saber: o racismo, pois, o discurso fascista, em sua gênese, também busca uma raça, uma cultura, um povo, uma moral, um passado mítico de perfeição. Nesse sentido, se faz importante demarcarmos o que entendemos por fascismo em seu desdobramento racista. Passamos, então, a abordar o tema do fascismo.

Em linhas gerais, viemos percorrendo até aqui dois modos de se compreender o discurso educacional relacionado à formação: como *paideia* ou como *bildung*. Destacamos que, em ambas as vertentes educacionais, perpassa um ideal de natureza humana a ser explorado que se sobrepõe, assim, a outras naturezas não tão desejáveis. Dessa maneira, nossa hipótese, trabalhada ao longo deste artigo, delineia-se da seguinte maneira: a Educação pela perspectiva do humanismo exerce um poder fascista quando este se desdobra em suas dimensões racistas. Para tanto, passaremos a desenvolver tal discussão sob a ótica do fascismo em sua expressão italiana e seu desdobramento racista.

FASCISMO E SEU DESDOBRAMENTO RACISTA

O fascismo foi um movimento que teve sua ascensão na Itália de Benito Mussolini. O fascismo, em sua expressão italiana, encontra terreno fértil para seu desenvolvimento a partir do advento da primeira guerra mundial. Mesmo com a participação vitoriosa da Itália na primeira guerra mundial, a mesma acumulou prejuízos fazendo com que o país se deparasse numa situação tal que, “Entre os anos 1916 e 1918, cerca de 30% da renda nacional tem uma rápida queda, significando, para certos grupos sociais, o empobrecimento, e para outros, exatamente a ruína” (CARMO, 2018, p. 108). A crise italiana do pós-guerra deixa seu povo politicamente, economicamente e moralmente desestruturado.

Diante desse cenário de desarticulação em todos os níveis, muitas alternativas foram propostas para solucionar a crise em solo italiano. Tendo em vista que vários programas políticos foram propostos e nenhum teve êxito em retirar a Itália da crise na qual se encontrava, abriu-se, dessa maneira, caminho para a ascensão de movimentos com características salvacionistas. Nasce, assim, o partido fascista com a autoproclamação de recolocar a Itália, uma nação desolada e, acima de tudo, à espera de soluções rápidas, no caminho do desenvolvimento econômico, social, político e moral. Desse modo, o fascismo legitimava-se como a genuína encarnação

da vontade da nação italiana, assim como se declarava autossuficiente o bastante para restaurar o primado dos valores morais e espirituais do povo.

As reivindicações que o movimento fascista tomava para si nos revelam traços peculiares, fazendo com que seja compreendido em sua origem, pois, segundo Carmo (2018, p. 113), “A tentativa de mobilizar ativamente e totalmente as massas em torno de determinados valores e fins, constituiu, segundo alguns comentadores, o aspecto totalitário do fascismo, que emerge em sua origem”. Para realizar o seu programa, o partido fascista se fez valer de alguns traços fundamentais como o autoritarismo e o totalitarismo. O fascismo foi exercido, eliminando partidos opositores (muitas vezes com o uso da força física), assim como centralizava suas ações na figura de um líder. O fascismo, por ser totalitário, ou seja, um partido que buscava mobilizar, disciplinar as massas, viu na Educação a chave do desenvolvimento de seu projeto.

Diante desse contexto, o partido fascista toma a Educação como peça fundamental para a reconstrução dos valores morais, culturais, políticos e econômicos da Itália do pós-guerra. A formação educacional, pela ótica fascista, atrelou-se à busca dos valores esquecidos (um passado mítico) que era preciso resgatar. A Educação se transforma, com o projeto fascista, em um instrumento potente para disciplinar a massa aos moldes de um ideal de homem e de nação almejado. Como pano de fundo desse ideal de homem a ser resgatado pelo povo italiano encontramos, segundo Carmo (2018), ideologias que perpassavam importantes setores da sociedade italiana, tais como: funcionários administrativos, pedagogos e filósofos que, juntos, imprimiram o caráter humanista à Educação fascista. Nesse sentido, o que importa destacarmos, juntamente com Carmo (2018), é que o homem fascista a ser forjado foi menos o fruto do pensamento de uma pessoa, de um líder e mais a consequência de ideologias que encontraram legitimidade em bases científicas e filosóficas (pedagogos e filósofos).

Assim, os objetivos da formação educacional eram formar um novo homem, um homem fascista por definição. Um homem forjado para adorar e proteger a sua nação. Um homem capaz de desenvolver e preservar os valores morais necessários para elevar o espírito patriótico. Um homem fascista que, acima de tudo, idolatra seu líder, pois vê neste a solução de todos os problemas e frustrações. Além disso, um homem fascista que sempre estará disposto a proteger sua nação contra intrusos, pois estes representariam um perigo de todas as ordens à sua nação. Por fim, e talvez o mais importante, o homem fascista diz a verdade. O homem fascista diz a verdade sobre a religião, sobre a moral, sobre a política, sobre a economia, assim como diz a verdade sobre a natureza humana que deve ser considerada e preservada. Desse modo, temos que o ideal de homem a ser alcançado pelo fascismo, através da sua formação educacional escolar, seria, de acordo com Borghi (1975, p. 236 *apud* CARMO, 2018, p. 117), o “[...] autor do seu mundo e nada precede e condiciona a sua atividade criativa, e a realidade é o produto do espírito humano, e não uma existência objetiva que o espírito se limitou a contemplar e a descrever”.

Dessa maneira, se faz importante abordarmos o projeto de homem fascista a ser forjado pelo projeto educacional italiano e seus desdobramentos racistas. Em função disso, passamos a apontar as características racistas do fascismo, destacando que os traços racistas do fascismo se manifestam de tal modo que “Nele [fascismo] há uma supervalorização do nacionalismo, sendo o imigrante visto, quase sempre, como intruso e indesejável, sobretudo se sua origem for pobre. Este é acusado de roubar o lugar dos cidadãos naturais” (BODART, 2018, s. p.).

Por essa perspectiva, importa destacarmos no movimento fascista a recusa ou o não reconhecimento daquilo que vem de fora, seja ideologicamente ou geograficamente. Nesse sentido, o fascismo postula um humanismo quando determina qual povo, moral, cultura, economia ou religião devem ser perseguidos de modo que o espírito da humanidade esteja assegurado. Assim, a supervalorização do nacionalismo, por parte do fascismo, demonstra a sua face racista. Uma face racista materializada quando se volta contra imigrantes, sobretudo pobres.⁶

6 Sobre o tratamento dispensado aos pobres no interior da ideologia fascista, faço referência ao livro de Josué Guimarães (1991) cujo título é *Os Tambores silenciosos*. Desenvolvendo o realismo fantástico como gênero literário, Guimarães descreve como os mendigos da cidade fictícia de Lagoa Branca são tratados às vésperas dos festejos do dia sete de setembro.

O humanismo fascista exerce um poder que determinará o que é uma desordem social, assim como desprezará e reagirá com violência sobre todos aqueles que não se submeterem aos seus princípios, às suas normas. Na prática, tais características do fascismo legitimaram a perseguição e a eliminação de indivíduos, culturas e comunidades que não se adequavam ao regime totalitário. O fascismo é sobretudo um regime que busca eliminar o diferente, a diversidade, a pluralidade, pois o princípio do fascismo é a unidade. Unidade de pensamento, unidade moral, unidade sexual (heteronormatividade), unidade de raça a ser resgatada de um passado glorioso. O diferente, nesse caso, pode ser compreendido no âmbito étnico racial assim como nos diz Bodart (2018, n.p): “É também marca do fascismo o preconceito e o racismo”. Da mesma forma, quando Eco (2002) trata o tema do fascismo italiano em discurso proferido em 1995 em decorrência de uma conferência na Universidade Columbia, ele também ressalta a primazia do caráter fascista em termos de racismo: “O primeiro apelo de um movimento fascista ou que está se tornando fascista é contra os intrusos. O UrFascismo é, portanto, racista por definição” (ECO, 2002, p. 46). Em consonância com as caracterizações anteriores sobre o fascismo, Stanley (2019, p. 14), quando se refere a esse termo, nos diz de sua aplicabilidade em vários âmbitos: “Escolhi o rótulo “fascismo” para qualquer tipo de ultranacionalismo (étnico, religioso, cultural), no qual a nação é representada na figura de um líder autoritário que fala em seu nome”. Levando em consideração as afirmações dos autores mencionados, pode-se dizer que o movimento fascista mantém relação íntima com o racismo. Além disso, é correto afirmarmos que o discurso humanista da educação, quando privilegia uma dada humanidade (eurocêntrica, masculina, hétero e branca) de modo a excluir ou rebaixar outras, também um fascismo excludente, um fascismo em suas características mais fundamentais, a saber: um fascismo racista.

Somando-se à discussão sobre a abordagem do fascismo, Michel Foucault, no prefácio de *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1* (1972) de Deleuze e Guattari, vai recolocar a questão nos seguintes termos,

Enfim, o inimigo maior, o adversário estratégico (embora a oposição do AntiÉdipo a seus outros inimigos constitua mais um engajamento político): **o fascismo**. E não somente o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini - que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas -, mas o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora (DELEUZE; GUATTARI, 1972, n. p., grifo nosso).

Foucault nos chama a atenção para um modo de se exercer o fascismo para além da forma como ocorre nas massas. O fascismo é redirecionado de forma que se encontra no próprio indivíduo. É o desejo de poder que não escolhe partido nem reside em polarizações. É o fascismo como forma de amor ao poder. O poder, neste caso, entendido como exercício que se estabelece na relação entre saber e poder. Foucault demonstra de forma contundente, em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (2014), a passagem do exercício do poder soberano para o exercício de um poder disciplinar. Se no primeiro caso tínhamos a eliminação do corpo como forma de correção a determinados tipos de transgressão, no poder disciplinar o poder se exerce de modo a não eliminar o corpo. O corpo, no exercício do poder disciplinar, é examinado e corrigido almejando a sua eficácia, a sua produtividade, transformando-se, nas palavras de Foucault (2014), em “corpo dócil”. Dessa forma, Foucault demonstra como esse exercício do poder disciplinar vai atravessar diferentes instituições que começam a nascer no alvorecer da modernidade. Dentre as instituições emergentes da modernidade e investigadas por Foucault está a escola. Será no interior da instituição escolar que o filósofo descreverá o nascimento da pedagogia como ciência. Em síntese, a pedagogia como ciência nasce a partir de um poder exercido sobre o corpo da criança em que se objetiva eliminar os desvios, os erros, as anormalidades, buscando modelar um corpo aluno eficaz e útil.

Cria-se assim, segundo Foucault (2014), um saber acumulado sobre a criança em que os desvios, os erros, as pequenas falhas e anormalidades são catalogadas para imediatamente serem corrigidas ou excluídas. Importa destacarmos o papel central da figura do professor no exercício do poder disciplinar, pois, segundo Varela (1994, p. 90), “[...] através de instituições e agentes legitimados (entre eles [...] os professores) pôs em ação toda

uma série de dispositivos com a intenção de se apropriar dos saberes”. Desse modo, os indivíduos, que se encontram na ordem da anormalidade, dos desvios e das pequenas falhas, tornam-se objeto de exame e consequentemente de correção ou exclusão. O poder disciplinar, na perspectiva foucaultiana, além de atuar na correção do corpo, atua na produção de saberes.

Por fim, considerando a argumentação foucaultiana, a partir de *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (2014), o autor nos oferece uma potente chave de leitura para compreendermos na contemporaneidade os indivíduos que são considerados fora da norma, os sujeitos desviantes, os sujeitos que não se enquadram, os sujeitos inúteis. Foucault nos alerta para o exercício do poder fascista quando se busca a unidade, a totalidade, a normalidade, a homogeneidade. Dessa forma, pode-se afirmar que o discurso educacional humanista se associa ao fascismo quando busca uma norma de humanidade, quando busca uma homogeneidade da humanidade. Pode-se afirmar, também, que o fascismo se desdobra em racismo quando as raças são alçadas ao âmbito do desvio, do erro, da anormalidade. No entanto, não podemos esquecer, a partir de Foucault, de que esse poder que se exerce na busca da eliminação daquilo que sai da normalidade encontra-se mais em nós do que no outro. O fascismo encontra-se em nossas condutas cotidianas.

PARA NÃO FINALIZAR

Com as discussões desenvolvidas procuramos abordar o tema da Educação e Fascismo e seu desdobramento racista. Buscamos apontar as principais vertentes educacionais que se propuseram a responder à pergunta antropológica: o que é o homem? Nesse sentido, ressaltamos o problema do discurso formativo educacional em privilegiar *uma* natureza humana, pois, dessa forma, legitima-se a exclusão e o não reconhecimento da pluralidade de formas em que a humanidade pode expressar-se. Tendo em vista a dimensão excludente do discurso humanista educacional, procuramos trabalhar, ao longo deste artigo, com a seguinte hipótese: a Educação pela perspectiva do humanismo exerce um poder fascista quando este desdobra-se em suas dimensões racistas. Considerando tal hipótese, abordamos o tema do fascismo a partir de sua expressão italiana. Consequentemente, buscamos apontar as características fundamentais do fascismo, buscando evidenciar o âmbito racista desse movimento. Juntamente com Foucault (2014), realizamos uma aproximação entre os conceitos fascismo e racismo de modo que nos desse elementos para redimensionar o exercício do poder fascista para além das polarizações binárias.

Assim sendo, concordamos que a Educação é uma questão aberta como nos sugere Biesta (2017), pois trata-se menos de objetificar o outro (indivíduo, grupo, povo ou cultura) e mais de apostar em estarmos abertos para o que não conhecemos, para o que não dominamos, para o que está fora da norma, da homogeneidade, fora do padrão. Nesses termos, não é o caso de impor verdades a serem seguidas por todos ou qualquer um, mas sim de insistir na necessidade de que o discurso educacional esteja suficientemente aberto para que outros modos de humanidade sejam possíveis de se manifestarem na natureza humana.

Considerando o discurso educacional como algo da ordem de uma abertura para o imprevisível como nos sugere Biesta (2017), podemos, nesse contexto, fazer menção ao pensamento de Hannah Arendt (2005) relacionado à Educação. Se, por um lado, a Educação pelo viés fascista caracteriza-se pela unidade, regularidade, normalidade e previsibilidade, por outro lado, com Arendt (2005), vislumbramos uma abordagem para a Educação que nos possibilita dar ênfase à pluralidade e, consequentemente, à singularidade dos indivíduos. Contrária a uma posição educacional que objetifica e, assim, torna os indivíduos previsíveis, Arendt toma a Educação como a instância responsável por garantir que os indivíduos, crianças e jovens possam existir de forma plena em um mundo plural. Isso significa dizer que a singularidade depende da pluralidade, tendo a Educação como uma de suas atribuições apresentar essa pluralidade a seus estudantes. Educação, em Hannah Arendt, significa apostar na imprevisibilidade que as novas gerações carregam consigo. Há na proposta educacional de Arendt um desafio, a saber: o desafio educacional que a filósofa nos coloca é o de acharmos a justa medida ao recebermos, através

da Educação, crianças e jovens nesse mundo e, ao mesmo tempo, não sermos fascistas (e tudo que isso implica) a ponto de objetificarmos e retirarmos delas o germe da imprevisibilidade.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Ítalo Emmanuel Duarte. *Uma reflexão dos conceitos: cidadania, educação, pobreza e exclusão social na visão de Sócrates, Platão, Aristóteles e Rousseau*. 2016. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3677/3/Uma%20reflex%C3%A3o%20dos%20conceitos%20-%20cidadania%2c%20educa%C3%A7%C3%A3o%2c%20pobreza%20e%20exclus%C3%A3o%20social_Artigo_2016.pdf>. Acesso em: set. 2019.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639htm>. Acesso em: set. 2019.
- BIESTA, Gert. *Para Além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017
- BODART, Cristiano das Neves. *Para entender de uma vez o que é fascismo*. Blog Café com Sociologia. 2018. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/o-que-e-fascismo/>>. Acesso em: ago. 2019.
- CARMO, Jefferson Carriello. O fascismo italiano: partido político, escola e corporações. *Crítica Educativa*, Sorocaba/SP, v. 4, n. 2, p. 105-123, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22476/revcted.v4i2.342>>. Acesso em: ago. 2019.
- DELEUZE, Giles. *Anti-Oedipus*. New York, Viking, 1972.
- ECO, Umberto. *Cinco escritos morais*. Tradução Eliana Aguiar. 6. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- PLATÃO. *República*. Tradução de Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002.
- STANLEY, Jason. Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”. Tradução Bruno Alexander. 1. Ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.
- VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. 5. Ed. Tradução Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. 2. Ed. Tradução Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. 1. Ed. Bilingue. Tradução Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cok Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

O HORÁRIO DE ATIVIDADES COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MACAÉ: AS EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA

Alessandra da Silva Rezende Souza Martins¹

INTRODUÇÃO

A cidade de Macaé fica no norte fluminense, cerca de 180 quilômetros da capital do Estado e já viveu anos de muito progresso chegando a comportar sede de importantes empresas multinacionais do petróleo. O município, segundo fontes do IBGE, possui 244.139 pessoas em 2017, contra 67 mil habitantes na década de 1970. Estabelecendo assim, um desafio aos governantes de corresponder com as expectativas de quem chega à cidade com o anseio de encontrar não somente oportunidade de emprego, mas estrutura em seus serviços básicos como saúde e educação. O crescimento populacional sem planejamento habitacional e a falta de políticas públicas em áreas como a segurança geraram uma combinação que inevitavelmente fez surgir zonas periféricas de grande carência e vulnerabilidade semelhantes às grandes capitais.

Macaé é o polo de suporte das atividades offshore da Bacia de Campos, segundo o site oficial da prefeitura. Em 2019 a previsão é de um repasse em torno de 28% relativos aos royalties para custear as obras públicas de infraestrutura do município. No ano anterior, até o mês de junho a arrecadação chegou a R\$ 258.283.504,04. O que viabilizaria maiores investimentos na cidade, sobretudo na educação se considerarmos a lei 12.852/2013, que estabelece o repasse de 75% dos royalties para a educação básica.

No tocante à educação, muitos avanços e grandes desafios podem ser observados ao longo dos anos. Olhando mais especificamente para as instituições de educação infantil, na qual tenho maior atuação, as muitas escolas inauguradas recentemente tentam corresponder com a demanda de uma população crescente. Como gestora de uma unidade escolar que atende crianças de 2 a 5 anos, dediquei estudos e ações que demarcassem as reuniões em espaço escolar com caráter formativo. Ao valorizar a formação dos que cuidam e educam crianças tão pequenas, o clima escolar nas práticas cotidianas toma forma agregadora no que se refere à outras práticas distantes da exclusão e violência no interior das instituições de ensino.

DESENVOLVIMENTO

É marcante na cidade macaense a característica de população pendular, definida por Souza (2019) como o movimento que atrai um número acentuado de pessoas que em seu cotidiano se deslocam para suprir

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores da UERJ. alessandrasmartins@hotmail.com

suas necessidades de consumo, trabalho, lazer, estudo, entre outros. Esse movimento foi estimulado pela relação de contrato flexível em boa parte das empresas que se instalaram no município. De acordo com Souza (2019), algumas empresas chegaram a fixar uma escala de trabalho de 14 dias trabalhados por 14 dias de folga. Outras 21X21 e chegando até aquelas a se organizar em escalas 28X28. Esse caráter peculiar estabeleceu uma relação com a cidade de forma a provocar as indagações quanto ao sentido de pertencimento frente à Macaé. As escalas que há anos vigoram nas empresas, permitem ainda hoje que trabalhadores morem em outras localidades, situação inviável se o regime de trabalho fosse diário, e criem olhares diversos sobre uma cidade que é desafiada em atender múltiplos anseios e firmar sua marca identitária.

Essas regulações de trabalho extrapolam os aspectos econômicos. Elas atravessam as questões sociais e seus sentidos quanto à cidadania. Algebaile (2009) afirma que serviços como saúde, habitação e educação são compreendidos hoje como direitos sociais, por servir a um complemento às condições de vida no mundo do trabalho.

A temática da exclusão social para Oliveira (2007) passou a ganhar um novo lócus, a própria escola, que reforçava a diferenciação social por meio de mecanismos de exclusão manifestados na retenção, na distorção idade-série e conseqüentemente na evasão escolar. Um fenômeno que o autor classificou como exclusão da escola para exclusão na escola que atravessou boa parte dos anos 80 e 90, embora as desigualdades no interior da escola ainda sejam marcas da nossa educação.

Intelectuais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro denunciavam desde o Manifesto Mais Uma Vez Convocados, em 1959, em Gondra (2003), a necessidade de ter profissionais melhor preparados, com avaliação dos seus conhecimentos a fim de não tolerar leigos, dilettistas, amadores nas esferas educacionais. A crítica era expandida ao excesso de centralização das políticas públicas, ao mandonismo que promovia um abandono da educação.

Uma escola municipal inaugurada em dezembro de 2017 constituiu o lócus de observação e pesquisa para este trabalho na qual tive oportunidade de integrar a equipe gestora e contribuir com minhas vivências como professora e orientadora. A referida escola está localizada no bairro Malvinas, uma área periférica de grande vulnerabilidade social e difícil acesso. As tensões que marcam o bairro mostram os grandes desafios a serem superados por toda a comunidade escolar. As funcionárias (a escola é predominantemente formada por mulheres) vieram de diferentes localidades do município e um fator muito importante precisa ser ressaltado: escolheram por meio de remanejamento trabalhar na escola que seria inaugurada.

A escola foi pensada para atender exclusivamente crianças da educação infantil. Seu perfil no primeiro ano de funcionamento, 2018, foi formado por crianças de 2 e 3 anos com as particularidades e complexidades dessa fase do desenvolvimento infantil. Necessitamos mergulhar no universo de crianças tão pequenas e buscar, através de estudos, a compreensão de suas especificidades, versando sobre a indissociabilidade do cuidar e educar que Da Luz (2010) ressalta em suas produções, além de buscar tornar o cotidiano dessa nova escola potente em suas ações de respeito aos seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), previstos na Base Nacional Comum Curricular (2018).

É urgente superar a concepção de escola que nasceu com a Revolução Industrial e pensar os objetivos da educação em função de escolhas que envolvam novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvam, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto socioambiental, determinado por uma história de dominação e controle sobre a natureza, sobre os povos originários, sobre as classes trabalhadoras, sobre as mulheres, sobre as crianças. Precisamos de concepções e práticas escolares que assumam os valores da cooperação, amizade, solidariedade e do respeito à diversidade como princípios e como bandeiras (TIRIBA, 2018, p. 184).

A educação infantil é uma conquista na história da educação brasileira, entretanto também se configura como um campo de disputa em que se faz necessário a todo instante a sua defesa e ampla divulgação de suas práticas basilares na trajetória de ensino-aprendizagem dos seres humanos. Há uma emergência de inversão da lógica que moldou o ensino no Brasil e em tantas outras sociedades. A competitividade, o individualismo, a educação para poucos.

Quando tentamos reconhecer a infância como tempo de direitos nos deparamos com uma visão tão inferiorizada que fez com que o seu lugar na diversidade de espaços sócias fosse limitado aos espaços de proteção, cuidado e assistência. Espaços da maternagem, da família, da reprodução e proteção da vida; o espaço do privado. A infância ainda não merecedora de entrar nos espaços público de direitos. As crianças vistas como pré-humanos, pré-cidadãos inferiores, não mereciam ser reconhecidas sujeitos de direito; conseqüentemente não destinatárias de políticas públicas, de sistemas públicos, de financiamento público (ARROYO, 2019, p. 180).

Ao pensar na necessidade de valorização dos profissionais da educação como estratégia que possibilitará maiores avanços da nossa sociedade, é possível encontrar atualmente legislações que respaldam a formação dentro da carga horária do professor. A Lei 11.738/2008 (16/07/2008) e o Parecer CNE/CEB18/2012 (BRASIL, 2012) estabelecem 1/3 da carga horária profissional para planejamento, formação e avaliação sem interação com o aluno. Em âmbito municipal, a preocupação com a formação do educador levou a elaboração da Hora Atividade prevista no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público e reelaboração do Regimento Escolar Municipal (2010) destacando a equipe pedagógica e gestora como mediadoras da formação docente em âmbito escolar.

Atualmente o modelo seguido contempla reuniões quinzenalmente com duração de 2 horas e 30 minutos a serem organizadas no período posterior ao encerramento das atividades escolares com alunos, conforme pode ser observado nos quadros abaixo:

Figura 1: Carga Horária dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Macaé²

Professor A – Carga horária semanal de 22h 30min = 15h de regência e 7h 30min de estudo, planejamento e avaliação (Lei 11.738/2008 e Parecer CNE/CEB 18/2012)					
Semana	Regência de Classe	Horário de Atividades	Atividades Extra Classe/Planejamento	Acompanhamento Pedagógico	Carga Horária Semanal (te 18)
1	15 h	2h 30 min	4h	1h	18h 30 min
2	15 h	—	4h 30 min + 2h de formação (*)	1h	16h
3	15 h	2h 30 min	4h	1h	18h 30 min
4	15 h	—	4h 30 min + 2h de formação (*)	1h	16h

Carga Horária total Mensal para registro – 69 horas. * 20 horas semestrais de formação ou espaço escolar

Fonte: Caderno de Orientações Administrativas do Município de Macaé

² Informação disponível no Caderno de Orientações Administrativas do Município de Macaé, 2019.

Figura 2: Carga Horária dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Macaé³

Professor C– Carga horária semanal de 16h = 10h de regência e 6h de estudo, planejamento e avaliação (Lei 11.738/2008 e Parecer CNE/CEB 18/2012)

Semana	Regência de Classe	Horário de Atividades	Atividades Extra Classe/Formação	Carga Horária Semanal na UE
1	10 h	2 h	4h	12h
2	10 h	-	4h + 2h de Formação (*)	10h
3	10 h	2 h	4h	12h
4	10 h	-	4h + 2h de Formação (*)	10h

Carga Horária total Mensal para registro – 44 horas (*) 20 horas semestrais de formação ou espaço escolar.

Professor C– Carga horária semanal de 20h = 13h 20min de regência e 6h 40min de estudo, planejamento e avaliação (Lei 11.738/2008 e Parecer CNE/CEB 18/2012)

Semana	Regência de Classe	Horário de Atividades	Atividades Extra Classe/Formação	Carga Horária Semanal na UE
1	13 h e 20min	2 h 40 min	4 h	16h
2	13 h e 20min	-	4h e 40 min + 2h de Formação (*)	13 h e 20min
3	13 h e 20min	2 h 40 min	4 h	16h
4	13 h e 20min	-	4h e 40 min + 2h de Formação (*)	13 h e 20min

Carga Horária total Mensal para registro – 58 horas e 40 minutos (*) 20 horas semestrais de formação ou espaço escolar.

Fonte: Caderno de Orientações Administrativas do Município de Macaé

A organização atual da carga horária dos professores está coordenada com uma proposta de iniciar o Horário de Atividades/Hora Atividade entre o final da tarde e início da noite, fora da interação com alunos. Para

3 Informação disponível no Caderno de Orientações Administrativas do Município de Macaé, 2019.

escolas localizadas em comunidades carentes estigmatizadas pela violência, garantir a participação das professoras nesses horários é de longe a questão que mais nos desafia.

Muitas vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor por pensar que sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A quebra desse paradigma pode ocorrer com a adoção de práticas participativas, de forma que compartilhem com seus pares os conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre o currículo, as relações sociais internas, assim como os instrumentos de avaliação, em que os professores aprendam nas situações de trabalho, ou seja, na experimentação e reflexão das ações cotidianas que Schon (apud FONTOURA, 2011), salienta.

Baseadas nessa ideia, em reunião no 1º Horário de Atividades realizado na nova escola, chegou-se ao consenso de que era de extrema importância garantir momentos de reflexão e estudo com as demais profissionais que não possuíam obrigatoriedade de permanência nessa formação. Uma vez fortalecidas as relações pessoais valorizando as sinalizações de todas as funcionárias a qualidade do atendimento na escola recém-inaugurada se potencializaria. A partir dessa primeira iniciativa a equipe pedagógica e gestora promoveu ao longo de 2018 reuniões para auxiliares escolares, auxiliares de serviços gerais e merendeira com o intuito de criar um estreitamento entre as expectativas em torno de uma escola que iniciava sua caminhada e as ações possíveis na aquisição da confiança da comunidade escolar e a garantia de práticas, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, que evidenciassem o respeito aos direitos da criança em seu processo de ensino, seu protagonismo nas experiências que orbitam o universo imaginário e lúdico por meio das brincadeiras e interações.

É nesse sentido que uma educação com a perspectiva da autoria precisa ser construída, com coragem e ousadia para experimentar e investir em novas práticas em “sala de aula”, inspirada na busca pela criticidade, autonomia e emancipação. Um fator indispensável ao processo de construção da autoria, ao nosso ver, é o tempo para a experiência (LARROSA, 2002). Condição a cada dia mais fragilizada, tendo em conta a urgência das inovações, da aquisição de novas informações e da produção de respostas imediatas, demandadas pela voracidade de uma sociedade em que tudo se descarta (ARAUJO; OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 123).

As pautas dos estudos foram pensadas por todas as funcionárias da escola para que as necessidades das crianças pudessem ser percebidas de forma abrangente, horizontal. As intenções eram ter os diferentes olhares e narrativas dos profissionais, romper com a ideia de uma participação apenas na execução de atividades, e promover reflexão e tomada de decisões que envolvessem essas atividades. O que Paro (2016) pontua como gestão participativa, uma partilha do poder na escola.

Ao entrelaçar reuniões quinzenais com as professoras e os encontros mensais com demais funcionárias, construímos coletivamente pautas de estudos sobre temáticas que perpassaram o cuidar e o educar na Educação Infantil. O grupo pode refletir, entre outros temas, acerca da rotina para crianças da creche, a relação entre adultos e crianças, a violência simbólica no cotidiano escolar, a escuta, avaliação e produção de relatórios, o planejamento e o Projeto Político Pedagógico a ser elaborado.

A escola pública tem como desafio promover um ensino de qualidade que garanta o desenvolvimento integral dos seus alunos e supere as desigualdades sociais existentes. É através de uma gestão democrática e participativa que se evidenciará as ações autônomas da escola no processo de formação docente, ressignificando o protagonismo do professor em seu processo de autoformação e valorizando os demais funcionários como coparticipantes no caminho por uma escola pública de qualidade. Os agentes mediadores da formação em âmbito escolar, quando primam pela participação efetiva e o exercício da consciência crítica entre todos os componentes da escola, evidenciam uma gestão democrática.

Minha trajetória de atuação no município de Macaé foi marcada pelo trabalho de orientação pedagógica em escolas de educação infantil. Mesmo sem formação em Pedagogia, afinal minha graduação é na área de História, fui convidada para exercer a função de Professora Orientadora. Nosso trabalho era coletivo e os papéis de professora e orientadora entrelaçavam a rotina de pensar planejamentos e estratégias de abordagem de acordo com a concepção de criança prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

O interesse por entender o processo de constituição do tempo destinado aos professores da Rede Municipal de Macaé para estudo e planejamento das práticas pedagógicas em âmbito escolar, denominado como Horário de Atividades ou Hora Atividades, surgiu ainda no ano de 2010. Naquele tempo enfrentava com minha equipe de trabalho os desafios de participar de reuniões duas vezes na semana entre os turnos da manhã e da tarde. Algumas vezes me questionava se a aplicabilidade daquelas reuniões poderia ser mais leve e descobri que estar envolvida com a formação docente exigia muito mais que conhecimento pedagógico. Fui treinando ao longo dos anos a pedagogia da escuta, pois tinha a desconfiança de que as reuniões podiam ganhar outros sentidos e efeitos com a participação efetiva das professoras na organização das pautas.

Ao entrelaçar reuniões quinzenais com as professoras e os encontros mensais com demais funcionárias, construímos coletivamente pautas de estudos sobre temáticas que perpassaram o cuidar e o educar na Educação Infantil. As reuniões com as funcionárias de apoio, que possuem uma carga horária de 6 horas de trabalho, eram realizadas uma vez a cada mês, entre os turnos da manhã e da tarde (de 11h:30min. às 13h), tempo que geralmente estavam sem interação com alunos pelo fato de a escola ser de período parcial. O aproveitamento do tempo, que aparentemente poderia configurar ociosidade, promoveu uma formação em serviço que rendeu resultados positivos e permanece como prioridade até hoje.

Ao longo dos anos de 2018 e primeiro semestre de 2019 o grupo (professoras e equipe de apoio) pode refletir, entre outros temas, a rotina para crianças da creche, a escuta, avaliação e produção de relatórios, o planejamento, o Projeto Político Pedagógico a ser elaborado, a relação entre adultos e crianças, além da violência simbólica no cotidiano escolar, ampliando reflexões que inspiraram formações para além da nossa escola, com encontros elaborados com escolas vizinhas, numa rede de colaboração que em primeiro lugar nasceu com o intuito de fortalecer nossas relações e apoiar os trabalhos realizadas na comunidade das Malvinas.

A trajetória de formação da identidade da escola pesquisada começou a ser construída com base em um dos princípios da democracia: a participação dos indivíduos nas tomadas de decisão em favor da coletividade. Buscando uma rede de integração com as demais escolas da mesma zona periférica, surgiu o desejo de fortalecer as ações de formação profissional, um desdobramento dos encontros com as escolas vizinhas. Sob uma exigência externa da Secretaria de Educação quanto ao cumprimento de uma reunião pedagógica, realizou-se o que chamamos de 1º Encontro entre Escolas no ano de 2018.

A mobilização de forma autônoma por parte das cinco escolas participantes culminou numa formação que envolveu cerca de 200 profissionais da educação que integram a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. O encontro necessitava ter uma marca, uma identificação. A presença de outros agentes educativos como porteiros, merendeiras, auxiliares entre outros, estampava a relação que se pretendia construir. A rede de colaboração e formação não se restringia aos docentes. As práticas reflexivas que vislumbram transformação precisa expandir suas áreas de atuação.

De maneira direta ou indireta o movimento dos trabalhadores na educação vem questionando nossa tradição política segregadora, hierarquizadora e inferiorizante dos trabalhadores e dos coletivos populares, de suas experiências sociais e de seus saberes, culturas e valores. Consequentemente, inferiorizante dos saberes da docência com os setores populares. Percebem que a inferiorização de seu trabalho e condição docente está associada à inferiorização dos coletivos populares do seu trabalho e da sua cidadania (ARROYO, 2019, p.80).

A pauta do 1º Encontro foi construída coletivamente entre as equipes gestoras e pedagógicas, adotando a temática “O protagonismo da criança na Educação”. Em parceria com o Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG) o auditório da cidade universitária foi cedido para a realização do evento. Palestraram sobre o tema a professora doutora Cremilda Barreto Couto (Faculdade Municipal de Macaé Professor Miguel Ângelo da Silva Santos – FEMASS) e a professora doutoranda Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira (NUTES – UFRJ), promovendo a integração entre a universidade e os profissionais da educação básica.

Mas a partir do momento que a máquina escolar pudesse perceber e sensibilizar para outras maquinações produzidas dentro de seu interior, certamente, algo diferente se produziria. Viria à tona uma riqueza inaudita, imperscrutável, latente, microrrecolucionária, incansável, indômita e incoativa em sua maneira de delatar a pacificação universal da macropolítica capitalística, de denunciar o grude institucional e seus decalques subjetivantes, a identidade instituída, a captura zelosa das normas, as pacificações da potência criadora e a unificação paralisante do pensamento e das ações utilizáveis. Veríamos se constituir séries de grupos sujeitos (CARVALHO, 2017, p. 220).

A prática de colaboração entre as escolas representa um avanço na autonomia que cada unidade escolar necessita exercer. A realização da 2ª edição do evento em 2019, desta vez com seis escolas participantes e público de 200 pessoas, possibilitou a continuidade da parceria com a Cidade Universitária e reflexão sobre “Por que fazemos o que fazemos?”.

Segundo Cortella (2016), a excelência, aquilo que ultrapassa, que vai além surge de uma pessoa motivada. É possível pensar então no cuidado dispensado a todos que compõem o cenário de uma escola quando projetamos um ensino de qualidade. A motivação do nosso grupo de trabalho precisa ser o nosso alvo também.

De acordo com Nóvoa (2017) não basta denunciarmos as precariedades em torno da escola pública e formação docente. É preciso ir além. É preciso iniciativas de mudança pela coragem da ação. De forma semelhante, as duas edições do Encontro entre Escola simbolizam a resistência das escolas públicas das Malvinas, frente aos desafios que se revelam em nosso cotidiano. É a apropriação de espaços/tempos em favor da qualidade do ensino em um ciclo de reconhecimento e valorização das nossas potencialidades.

CONCLUSÃO

Os agentes mediadores da formação continuada, quando primam pela participação efetiva e o exercício da consciência crítica entre todos os componentes da escola, evidenciam uma gestão democrática. De acordo com Coutinho (2008), a democracia precisa ser entendida como um processo em permanente construção como. A complexidade em torno da sociedade atual revela a necessidade de explorar as manifestações de democracia em diferentes espaços institucionais. Neste cenário a escola passa a ser identificada como uma instituição social segundo Algebaile (2009), e como instituição social, uma referência na transformação social.

A escola pública tem como desafio promover um ensino de qualidade que garanta o desenvolvimento integral dos seus alunos e supere as desigualdades sociais existentes. É através de uma gestão democrática e participativa que se evidenciará as ações autônomas da escola no processo de formação docente, ressignificando o protagonismo do professor e valorizando os demais funcionários como coparticipantes no caminho por uma escola pública de qualidade. A experiência aqui relatada não se esgotou. Professoras e demais funcionárias seguem juntas estudando, produzindo, construindo e desconstruindo saberes, numa caminhada marcada por lutas e muita vontade de contar histórias de vitória de um local marcadamente marginalizado.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ARAUJO, Mairce. OLIVEIRA, Daniel de. SILVA, Cíntia de Assis R. da. Escutar as vozes das Crianças como contribuição à formação docente no cotidiano: construindo o direito à participação e à autoria. In: CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. TAVARES, Maria Tereza Goudart (Orgs.). *Estudos e Pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas*. São Carlos: Pedro e João editores, 2018.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 18/2012, aprovado em 2 de outubro de 2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=117291-pceb018-12-1&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em 27 jul. 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Guattari e os Contra-Fluxos de experiências formativas na economia hegemônica de subjetividade contemporânea: em busca de uma revolução molecular. In: TREVISAN, Amarildo Luiz. TOMAZETTI, Elisete Medianeira. ROSSATO, Noeli Dutra (Orgs.) *Filosofia e Educação: Ética, Biopolítica e Barbárie*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *Por que fazemos o que fazemos? Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização*. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2016.
- COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. 2ª reimpressão, Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- MACAÉ. *Lei nº 1849/98*.
- MACAÉ. *Regimento Escolar do Município de Macaé*, 2010
- DA LUZ, Iza Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. In: *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010.
- FONTOURA, H.A (Org.). *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011.
- GONDRA, José G.; MAGALDI, Ana. *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, p.125 -162.
- NÓVOA, A (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Campinas, vol. 28, n.100, p. 666-673, out.2007.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da educação pública*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SOUZA, Joseane de. Macaé, uma cidade em movimento. In: ABREU E SILVA, Scheila Ribeiro de; CARVALHO, Meynardo Rocha de.(org.) *Macaé, do caos ao conhecimento: olhares acadêmicos sobre o cenário de crise econômica*. Macaé: Prefeitura Municipal de Macaé, 2019.
- TIRIBA, Lea. *Educação Infantil como direito e alegria*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

EXPERIMENTAÇÕES JUNTO AO CONCEITO DE DEVIR-CRIANÇA EM EDUCAÇÃO

Ana Cláudia Barin¹
Alice Copetti Dalmaso²

INTRODUÇÃO

Nesta escrita apresentamos atravessamentos junto ao conceito de devir-criança para pensar infâncias outras e suas imbricações com a educação, visando penetrar nas experimentações realizadas junto a este conceito e os deslocamentos possíveis de serem produzidos e pensados junto às filosofias da diferença. Para tanto, somos movidas por um problema que nos chama: O que aprendemos com a experimentação do conceito de devir-criança e que dê a problematizar a educação?

O que denominamos de experimentações em torno de um devir-criança têm produzido pesquisas que procuram se aproximar de um modo de atentar, observar, com um olhar cuidadoso e interessado nas crianças, seus gestos, trejeitos, linguagens, em seus diversos espaços e tempos, bem como nas imagens de crianças em literaturas e filmes, disparadores de pensamento. Instala-se aí uma pluralidade de materialidades que procuramos nestes escritos, e que compartilhamos de seus efeitos, como pequenas pulverizações, no intento de levar os/as leitores/as a percebê-las de modo conjugado com o conceito de devir-criança e, por conseguinte, dos seus respingos na/com educação.

Por que nos contaminamos pelo conceito de devir-criança? O conceito deriva da potência de produzir agenciamentos, zonas de vizinhança, encontros com intensidades com uma criança e que, ao fazê-lo, potencializar o inusitado, a invenção. Para tanto, não se trata jamais de infantilizar-se, agir ou imitar uma criança, mas abrir vias moleculares do que um modo criança pode acionar em nós, quando somos movimentados por esse devir. Trata-se de produzir um bloco de contaminação com modos de existir, de afetar-se de uma criança. Não nos remetemos, contudo, a uma lembrança de infância, mas ‘uma’ criança molecular é produzida em nós.. “uma’ criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 92).

Em nossas pesquisas³, procuramos observar atentamente à conjugação do corpo de uma criança em relação ao seu meio, às forças que ela captura e propaga no existir em seu próprio corpo. Ela parece não perder

1 Membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Arte, Educação e Cultura, Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM). E-mail: anaclaudiabarin@hotmail.com

2 Professora Adjunta no Departamentoto de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: alicedalmaso@gmail.com

3 Pesquisa de Tese de Doutorado intitulada *Invento-me: potências do devir-criança – uma educação pela fabulação* (2019-PPGE/UFSM), projeto de pesquisa intitulado *Perguntas-máquinas e estratégias de ensino de ciências* (2017-2019-MEN/UFSM) e pesquisa de

o jogo infinito de ser afetada e mover-se pelo que a afeta. Uma criança afirma. No que isso implica? Que, mesmo em meio à dor, por exemplo, impera o desejo incessante de brincar, de fazer um jogo com o corpo do outro ou com os materiais que pulsam para ela como algo animado de forças (LAPOUJADE). Uma corporeidade não consciente e sem consciência porque ela é só resposta ativa de si mesma em co-habitação com um meio. É uma intensidade de viver que toma conta. Querer brincar e pegar e rosnar e babar e rolar e combater e comer e dançar e cuspir e beijar e morder, tudo ao mesmo tempo. Incontrolavelmente se sentir protegida e cautelosa no risco de viver o próprio risco de estar viva.

Mexer/compor com o conceito de devir perpassa pelo rompimento de segmentações e estratificações fixas. Segundo Deleuze (2010) um devir é sempre da ordem de uma minorização, de uma operação de minorar que abre vias/corpos/linhas em nós, capazes de ativar a rachadura do rosto das ‘maioridades’ que insistem em compor nossos corpos e pensamentos, remexendo em habituais modos de existirmos em nossos lugares de poder, tão ordeiro, senhoril e dominador. Por isso, produzir um devir-menor – devir-mulher, devir-criança, devir-animal, devir-negro, devir-seres do mundo – irrompe sempre um sistema anárquico nos nossos modos de existência, de escrever, de falar, os quais amputam, ainda que de modo intermitente, nosso rosto unificado de padrões majoritários.

É diante da potência do conceito de devir e de devir-criança que apresentamos na sequência sobre como os mesmos têm respingado em nossas vidas e pesquisas, por entre pensadores das filosofias da diferença, artistas e as próprias crianças. Talvez estas pesquisas e estes escritos não sirvam para “[...] os que informam, os que sabem, os que explicam, os que querem ser compreendidos ou fazer compreender, os que confundem”, tampouco “os que opinam, os que convencem, os que persuadem [...]” (LARROSA, p. 165, 2014). Porém, ainda assim, desejamos que muitos possam lê-los, porque, acima de tudo, desejamos ser livres e desejamos que as/os leitoras/es possíveis também possam sê-lo, posto que as palavras, assim como nos aprisionam, elas nos libertam, e é nisso que apostamos como potência variante e caótica dessas palavras. Para tanto, é sempre melhor deixamos falar e mostrar os que tomam a experimentação como força ativa e primeira de vida: as crianças.

O APRENDER COM AS EXISTÊNCIAS-CRIANÇAS

Na pesquisa de pós-doutorado em andamento, que se intitula Experimentar (com) um modo de existir-criança: composições para pensar ciências, artes, divulgações, educações, a pesquisadora se instaura na presença de existir de uma ou mais crianças, dando lhes o “direito de existir” (LAPOUJADE, 2017). Procurando não lhes impor modos de existência a ponto de serem expulsas de suas próprias realidades e alteridades, atenta-se ao que elas são ao compor sua existência no mundo, e como isso pode dar a ver modos outros de pensar as ciências, as artes, as divulgações científicas e suas interfaces com a educação. Trata-se de afirmar, acima de tudo que a criança, na sua forma indisciplinada de escuta e experimentação com coisas animadas e inanimadas, nos encaminha para um cosmos compartilhado, desmantelando mundos conhecidos, óbvios, dados, singularizados, disparando afetos alegres e ativos.

Nas crianças, em suas vidas psíquicas e corporais, domina largamente um devir-menor. Ou seja, em seu próprio modo de existir – enquanto ela ainda não estiver demasiadamente ‘formada’ por nós, adultos, que a subjugamos a todo momento a duras estratificações e organizações - há deslocamentos de um ‘ser’ criança, a potência de uma força inumana que a permite atestar e testar o cosmos do mundo, a ponto de colocar o seu corpo-pensamento para lugares inéditos do pensar e do sentir: uma criança autista que “é atraída pela água que dança num tanque de pedra” (DELIGNY, 2018, p. 135); outra, que brinca de reunir, em meio às suas pernas, um conjunto de pedras; outra que paira em observar uma formiga que caminha, e a alegria de outra que sente

prazer do esvaziar de uma onda do mar sob seus pés, saltitantes; e um pote de tinta fresca nas mãos de outra, e o primeiro contato com a viscosidade desse material, degustando um tempo demorado no lambuzo dos dedinhos de suas mãos: existências mínimas se tornam pontos de encontro, interesse, de vontade de conhecer através do corpo. Elas entram em e se modulam com devires-menores, mínimos, pequenos, invisíveis, incapturáveis. É nessa composição de velocidades e movimentos que nos instauramos para pensar o que podemos ainda ser, em como habitarmos, existirmos, inventarmos também novos modos de existir em educação.



Fonte: acervo pessoal (2019)

Experimentamos e aprendemos com seus modos de produzir linguagens e decifrações de mundo, por exemplo: lidamos com o que as crianças dizem, como operam com suas perguntas-máquinas (DELEUZE; GUATTARI, 1997):

[..] perguntas que se desenvolvem em problemas e perseguem uma pergunta fundamental que não se satisfaz e perdura através de todas as respostas, que entram num devir criativo e decompõem as relações de forças assentadas, liberando novas forças e experimentando outros agenciamentos (SARDI, 2007, p. 237-238).

Por que a laranja é laranja? Por que a lua aparece de dia? O que acontece com lava e água? Como são feitos os tijolos? A neblina se transforma em água? Dá pra colocar fogo embaixo da terra? Por que o leite é branco? Por que a cor da água do mar é azul e a água da torneira não? O que é lágrima? Por que aqueles passarinhos estão voando juntos? Se queimar do sol dá alergia? Por que os pássaros são diferentes?⁴ Maquinações, problemas que se instauram e pelos quais engendram agenciamentos infinitos por onde elas passam e pensam, agindo por composição e entrando em relação com o que veem, tocam, sentem, exploram, experimentam.

Em ambas pesquisas mencionadas, percebemos que as crianças, em sua forma indisciplinada, abarcam uma força inumana, tomada pela concretude do corpo que atesta e testa a todo momento o cosmos, transbordando as fronteiras limitantes entre ciências, artes, linguagem. Instauram cores e traços, fabulam e fazem explodir perspectivas universais, nos ensinando a subverter o significado, instalando novos sentidos e sensibilidades, novos horizontes de possibilidades.

⁴ Algumas das perguntas realizadas por crianças de diferentes idades, e capturadas por futuras/os pedagogos/as, durante o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado “Perguntas-máquinas e estratégias de ensino de ciências”, realizado com acadêmicos/as dos cursos de Pedagogia, iniciado no segundo semestre de 2017 e concluído do segundo semestre de 2019.



Fonte: acervo pessoal (2018)

“O que é isso, Antônio? Isso é uma máquina que faz armadura de malha com couro. A armadura é a força do sol e do espaço. A massa dela fica mais dura. E a capa é só malha com couro mesmo.” Conversações com uma criança de 6 anos. Como dar presença à figura da criança que desfigura racionalizações científicas e representações de crianças não-pensantes, estéreis, insípidas, pedagogizadas? Que efeitos isso gera, enquanto novos modos de pensar, sentir e viver? Sob que modos uma criança desenha paisagens, fenômenos, coisas, seres, acontecimentos e as comunicam? Como alinham o que imaginam, e criam junto de seu modo de comunicar?

Muitas das coisas que as crianças criam e dizem sobre os seus mundos criados – algo que se dá incessantemente e ininterruptamente - são incompreendidas por nós, adultos, excessivamente organizados, intelectualizados, disciplinados. Nesses novos nichos e rastros do pensar, quem sabe, talvez a forma adulta pudesse, não se dirigir às e nem por elas crianças, mas acompanhá-las, atentos a “[...] essa exposição selvagem, alegre e potente ao destino, ao futuro, sem medo, e com uma forte confiança num sabe-se lá o quê pode um corpo, uma vida, quando pensados e experimentados como movimento infinito de caleidoscópicas relações com as coisas-seres-do-mundo, entre os quais também estão seres ancestrais, entidades mitológicas e comunidades de forças espirituais”? (DIAS, 2017, p. 137).

Para isso, contagiar-se por palavras e mundos de devires de uma criança implica abandonar, ao menos por alguns instantes, certa rede científica e tecnológica que adentram nossas linhas corporais, colonizando nossos bolsões de irracionalidades mundanas. Necessário, então, prestar atenção com o corpo todo: uma criança muda, um não falar, talvez um não saber, de um lado. De outro, um falar que se inicia já furando a própria língua maior, inventando e produzindo não um sentido único, mas plural, corporal, em conjugação com o mundo com o qual ela co-emerge e produz sentido. Uma criança que pode chamar de ‘fiufiu’ tudo que se movimenta em sua frente: eis aí um corpo que vibra pelo que a faz vibrar. A mãe que vem e categoriza o que, em sua visão não relativista, é incorreto: fiufiu não pode ser um ‘peixe’, uma ‘bola’, ‘passarinho’ e ‘fugiu’ ao mesmo tempo. Não pode! E a mãe somos todos nós, quando não extraímos partículas de um bloco d devir com a criança.

A criança [...] não sabe de antemão com que força a mãe se aferra à definição de ‘passarinho’ e de ‘fugir’. Ela tenta criar uma categoria que misture tudo o que some correndo, e malogra todas as vezes no confronto com a mãe, que lhe desmonta a categoria. A menina está começando a saber do que é feita uma parte do mundo de sua mãe; pardais, bolas e peixes não podem ser todos ‘fiufiu’; quanto a isso não há negociação. A opção da filha é então desistir de sua categoria ou viver num mundo feito de pelo menos um elemento diferente do mundo da mãe. Quem se mantém fiel ao ‘fiufiu’ não vive a mesma vida de quem faz questão de dizer ‘passarinho’ e ‘fugiu’. A menina, portanto, aprende parte da estrutura linguística pondo à prova aquilo a que sua mãe se apegava. Mais exatamente, aquilo a que chamamos

de ‘estrutura’ é a forma que vai lentamente sendo traçada pelas experiências da menina: isto é negociável, aquilo não, está amarrado a isso, e assim por diante. Um dos elementos indubitáveis dessa estrutura é que ‘fiufiu’ não terá chance de sobreviver se a menina quiser viver com a gente que fale a língua de sua mãe (LATOURE, 2000, p. 328).

Como dar chance de fazer sobreviver a força das associações que levam nós, ‘os racionais’ e ‘científicos’, ‘os que sabem’, a acharmos impossível um mundo inútil feito de ‘fiufiu’? Como abrimos os poros para que outros modos de dizer, pintar, sentir o mundo, lance a educação “em um sentido futuro, habitados por novos modos de existência, novos povos, novas relações heterogêneas que não cabem em identidades prontas?” (OLIVEIRA, p. 21, 2017). Para isso, quem sabe, precisamos nos instalar num devir-criança, que consiste em formar “uma zona de osmose entre adulto e criança, zona de dessubjetivação do adulto e de contaminação pelo movimento de devir da criança” (GIL, 2009, p.21). Busca-se, afinal, texturas, entre-meios, contaminações, “superfícies que não desejam coagular a produção de signos, representar um mundo dado, se fechar em uma possibilidade única de pensamento” (PENHA, 2017, et al, p. 139), desejo tão comum nos espaços e dispositivos educacionais, sempre preocupados que se entenda exatamente aquilo que se diz. Desejo tão comum em nossa vida, ansiados por uma educação-comunicação que tem por finalidade conduzir a um bem, a uma verdade, a um ideal de criança, humano e de sociedade.

A nós, cabe desestruturar esse corpo que tudo significa e põe num lugar fixo, para poder resistir à tentação de julgar. Queremos que que faça parte desse mundo, que componha nosso cosmos, as tonalidades de ridicularidade, imaginação, inutilidade, absurdo, faz de conta, brincadeira, som que faz dançar, sonoridade das palavras que compõem relações, que compõem mundos ainda por existirem. Nós nos encontramos então nas crianças, nos aproximamos delas, fazemos testemunhar, aumentamos a lente não-representacional de nossas vidas, para fazer nascer algo que não sabemos ainda o que é, para seguir seus devires. Desenvolver a arte de ter cuidado com esses mundos que se compõem, e que fazem nascer novos modos de existir, de entrar em relação com a água, a terra, o ar, as pedras, com o nosso corpo, os elementos vivos, as coisas que tomam vida, mesmo que sem vida (visto o anúncio da morte universal de tantas vidas na Terra). É possível habitar muitos modos de existir, mais variante, vagueante, sem imagem e ingovernável.



Fonte: Artista Alain Laboile

Habitar o lugar do estranho, atentando ao quando, o que e como crianças descrevem seus mundos, abrindo fendas na comunicação, na rede científica autorizada que permeia os espaços diversos que ela ocupa. Conceber a existência dessas ciências outras, proliferantes, arranhadas por outras áreas e estéticas, é pensá-las

“emaranhadas a diversas práticas, multiplicadas em meio a ambientes perigosos, contaminadas com lógicas dis-sensuais e aberrantes” (DIAS, 2017, p. 133).

Temos, à frente, um extenso, porém alegre e louco caminho.

O DEVIR-CRIANÇA E A ESCRITA DE UMA TESE: FABULAÇÕES

Ao pensarmos no olhar da criança, nos detemos em como elas enxergam o mundo que as cercam, que experiências produzem com ele e como reinventam situações dentro deste mundo. A infância pensada por este outro viés, como potência, resistência (LARROSA, 2015), mergulha em um mundo que se fabrica com e em devir.

O conceito de devir-criança perpassa pelo rompimento de segmentações e estratificações fixas. As minorias quebram as percepções de centralidade, gotejam no sistema anárquico, são os negros, mulheres, crianças. Assim como existe em todos nós o devir-mulher, quer sejamos masculinos ou femininos, o devir-criança movimenta-se em nós em diferentes fases da vida, independente da idade.

“É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir” (DELEUZE, 2011, p. 88). Podemos pensar o devir como um movimento constante de afetos, linhas de fuga, onde um “acontecimento interrompe a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso, o devir é sempre minoritário” (KOHAN, 2007, p. 92).



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Quebrar com o ponto de vista de que a infância é a ‘fase do aprender’ na qual deve-se seguir a risca uma conduta determinada pelos adultos ao redor, absorver ensinamentos a fim de tornar seus saberes desenvolvidos de maneira técnica e linear é o que desmontei com minha investigação de tese. Ao focar a infância somente pela normativa de produção de sujeitos úteis para a sociedade e limitarmos suas experiências, recolocando-a na ordem histórica cronológica, pensamos as crianças em um padrão imutável, imóvel. Fabricamos sujeitos para serem governados e gerenciados por padrões pré-determinados e estancamos qualquer possibilidade de invenção.

Na contramão do que se apresenta o senso comum, utilizei da resistência e das filosofias da diferença para experimentar outras maneiras de encarar e se relacionar com a infância, em temporalidade e em potência. Ao olhar a infância no dinamismo das minorias, que não se definem por número ou quantidade, mas são minorias porque não se encaixam em um modelo formatado, fechado, pude produzir histórias, poemas e imagens e fugiram de personagens icônicos, famosos, desmontando com minha materialidade para invencionar o que ainda não está dado.



Fonte: arquivo pessoal (2018)

A tese intitulada ‘Invento-me: potências do devir-criança – uma educação pela fabulação’ usou como materialidade de pesquisa livros de literatura escolhidos para traçarem conexões com o conceito de devir-criança: versões diversas da história de Lewis Carroll (advindas de Alice no País das Maravilhas e Alice Através do Espelho), tanto versões nacionais, internacionais, versões completas, reduzidas como versões infantis; garrafinhas que foram produzidas para serem fotografadas e manipuladas; a intervenção realizada no ano de 2017 no campus da UFSM e as exposições realizadas a partir deste trabalho.

Para o ensaio desta intervenção, que foi construída no mês de maio de 2017, foram distribuídas 60 garrafinhas no campus da UFSM, nos prédios: 07 – Centro de Tecnologia, 16 – Centro de Educação, 40 – Centro de Artes e Letras e 74 – Centro de Ciências Sociais e Humanas. A escolha por estes espaços se deu a partir da seguinte sistemática: dois ambientes nos quais eu tinha acesso rotineiro e seus corredores me eram muito familiares, e dois prédios totalmente estranhos que frequentei pela primeira vez para realizar esta intervenção. Ao andar por estes lugares, pude perceber o quanto o olhar fica naturalizado ao ponto de atentar aos detalhes de espaços mais frequentados.



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Já para apresentar o trabalho de produção visual, feito a partir dessa intervenção no campus, foram realizadas quatro exposições individuais, uma exposição coletiva internacional de fluxo contínuo, uma oficina sobre contos, apresentação de trabalhos, algumas reportagens e diversas falas e palestras sobre o processo de criação

da tese. Além disso, em cada espaço expositivo coloquei à disposição do público um bloco de recados, no qual quem se sentisse à vontade para contar um pouco de sua experiência com meu trabalho estético pudesse escrever.

Todas estas materialidades operei junto com os conceitos de devir-criança, memória e fabulação para a produção da pesquisa de tese. Procurei entrelaçar as experiências vividas por mim como docente com a noção descentrada de infância, para problematizar questões sobre a criança, a arte e a literatura, produção de conhecimento e criação em meio aos percursos da vida.

Interessou-me costurar com a educação engrenagens que transformem areia de parque em grandes castelos, poças d'água em oceanos profundos e balanços comuns em foguetes velozes. Acessar os mesmos elementos sempre de forma diferente, permitindo inventar-me infinitamente. Operar com o conceito de devir-criança em múltiplos espaços.

Potencializar a partir da criança e das infâncias que fogem da normativa e escorrer nas entrelinhas de uma aula cantada, de planos abertos e de descobertas sempre possíveis ao pensar sobre este conceito que centrou a tese. Escrever com a poesia, esmiuçar poetas, desenhar letras e pintar sons. Talvez possamos pensar o que produz uma criança ou uma infância e constatar que não necessitamos de resposta nenhuma, ou pelo menos nenhuma que faça nossos pés permanecerem no chão. Produzir-se *crianceiro* em mapas de movimento, percursos múltiplos e alegóricos. Descobrir nesses mapas segredos que só as crianças conseguiriam enxergar/viver/experimentar.

CONCLUSÕES QUE SEGUEM EM MOVIMENTO..

As pesquisas que temos operado experimentam, em si mesmas, escritas e modos de pensar nascidas por entre essas zonas de vizinhança/osmose com as crianças. Operamos com diferentes materialidades a favor desses movimentos contínuos, ao pesquisar com o conceito de devir-criança e como este tem acionado tantas problematizações em nossas estratégias de produzir pesquisas no campo educacional, de ocuparmos espaços de docência, de atravessarmos - e sermos atravessadas por - outras tantas vidas em educação. O devir-criança, junto das filosofias da diferença, apresentam-se como uma virtuosa aliança, na possibilidade de nos incitar a pegar a mão de uma criança e ser arrastada por ela, fazendo um laço, um gentil acordo com seus generosos modos de nos ensinar sobre os efeitos de um encontro inusitado.

Por isso, experimentar - antes de interpretar - conceitos, autores, modos de existência, literaturas, imagens, materiais e seres do mundo, tem sido nossa ação, nossa ética em educação. Assim vamos construindo, invencionando e criando conexões potentes com o conceito de devir-criança, experimentando danças, tropeços e brincadeiras a fim de produzir cada vez mais com o inusitado no campo educacional. Seguimos saltitando pelas pesquisas e o que estas nos apresentam, aproximando ainda mais nosso olhar atento para a criança e suas múltiplas existências.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol. 4. São Paulo: 34, 1997.
- DELEUZE, G. *Sobre teatro: Um manifesto de menos; O esgotado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1. 2ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. 2 ed. Tradução: Lara Cristina de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2018.

- GIL, José. A reversão. In: LINS, Daniel (Org.) *O devir criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LAPOUJADE, D. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1 ed. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Giraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2015.
- LATOUR, B. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: editora UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, R. S. de M. O. Percepção e política na divulgação científica: em busca de um público-alvo. Revista *ClimaCom* [online], Campinas, ano. 4, n. 9, Ago. 2017. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=7288>>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- SARDI, Rosana Aparecida Fernandes. Perguntas-máquinas. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.6, n.3, p. 227-240, jul./dez. 2007.

A INFÂNCIA DA EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE GIORGIO AGAMBEN

Jéssica Coimbra Padilha¹

INTRODUÇÃO

Com esse artigo, pretende-se pensar os conceitos de “experiência” e de “infância”, tendo em vista o escrito de Giorgio Agamben, a saber, “*Infância e história: destruição da experiência e origem da história.*” A partir disso, pensar os conceitos de “Infância” e “experiência”, que também fazem parte da minha pesquisa de Doutorado, pois minha proposta é trabalhar Filosofia com as infâncias a partir da experiência das crianças. Desse modo, o objetivo é pensar que contribuições o texto de Giorgio Agamben traz para minha pesquisa, se traz alguma, e quais minhas reflexões para uma visão de Educação a partir dessa discussão. Tendo isso em vista, o ensaio está articulado na seguinte maneira: A primeira seção, intitulada “*Sobre a Infância e História: Destruição da experiência e origem da História*”, cujo momento faço apontamentos acerca do livro do Agamben, bem como a minha compreensão acerca dos seis estudos do seu livro; A segunda seção constitui não de forma minuciosa, mas um pouco da pretensão com a elaboração da tese do Doutorado, cujo tema é Infâncias e Filosofia. E por fim, a terceira seção em que esboço um pouco das contribuições que a leitura do livro pode trazer para a Educação e para minha pesquisa.

SOBRE A INFÂNCIA E HISTÓRIA: DESTRUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E ORIGEM DA HISTÓRIA, DE GIORGIO AGAMBEN

Tendo em vista o objetivo do artigo, interesse-me em trabalhar em especial o entendimento a respeito do livro *Infância e História: destruição experiência e origem da história*, cujo livro faz parte de uma das minhas leituras para o desenvolvimento da minha tese do doutorado. Em um primeiro momento, o título remeteu-me a possibilidade do autor trabalhar ou problematizar a história da infância. No entanto, a preocupação do autor se dá em tentar pensar a respeito do conceito de experiência, refletindo sobre o homem moderno. Assim, o livro supracitado é dividido em seis ensaios, cujos títulos são respectivamente: *Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência*, *O país dos brinquedos*, *Tempo e História*, *O príncipe e o sapo*, *Fábula e História*, *Programa para uma revista*.

Para trabalhar com os conceitos mencionados, a saber, “experiência” e “infância” destaco os pontos que considero mais relevantes de cada ensaio. Desse modo, logo no primeiro ensaio, o autor traz em evidência o conceito e a questão da “experiência”, argumentando que tendo em vista a modernidade, o homem considerou a experiência como experimento científico e que assim, se constituiu um sujeito aos moldes das exigências da ciência

¹ Graduada em Filosofia licenciatura (2016) UFSM. Mestra em Filosofia (2018) UFSM. Doutoranda em Educação do PPGE UFSM e integrante do grupo FILJEM.

moderna. Com a contribuição de Descartes para a ciência moderna, tendo em vista que pretendia estabelecer um método seguro e preciso. Esse fato trouxe contribuições para parte da fundamentação da ciência moderna.

Desse modo, o sujeito se constituía na perspectiva do cogito cartesiano, ou seja, no “eu penso”, dando enfoque para experiência fora do Homem. Isso ocorreu como se os homens fossem descabidos dos seus lugares, pois se criou um sujeito que estabeleceu sua experiência através de outra coisa que não necessariamente a sua própria experiência. Contudo, evidentemente, o autor chama atenção para esclarecer que isso não fez com que acabasse a experiência, mas a transportou para fora das pessoas, já que sabemos que o homem moderno teve destaque por ser racional e dotado de habilidades e competências de cunho intelectual. Desse modo, a experiência não se constituía de outra forma a não ser julgada também por essa capacidade de raciocinar, de alguma forma, submetida.

É necessariamente nesse ponto que Giorgio Agamben aproxima a noção de experiência e linguagem, porque as pessoas não nascem dotadas de capacidade cognitivas já definidas, conversando, por exemplo. Para esse desenvolvimento, as pessoas se constituem por meio da linguagem e isso traz a tona o conceito de *in-fância*, este momento que antecede a palavra e que cria um abismo, uma separação entre a continuidade histórica. É, pois, o conceito de infância que cria uma ruptura entre discurso e língua. Além disso, caracteriza-se por ser uma infância no qual o sujeito é possibilitado com a experiência para apropriar-se da língua e dessa forma, constitui o ser eu. Assim sendo, não se trata de uma infância como etapa da vida. Nesse sentido, é uma infância que vem como potência para renunciar o estabelecido e determinado e traz a tona o que não se recebe em um primeiro momento.

O que é importante destacar é que com essa forma como o Agamben elabora seus argumentos fica claro que essa infância é uma infância que separa a natureza da cultura, pois se o contrário fosse o homem estaria ligado somente a sua natureza. É nesse instante que a infância nesse sentido, torna-se relevante, pois é nela que o homem encontra a possibilidade da descontinuidade para modificar sua própria vida e cotidiano. É na infância, portanto, que os indivíduos entram em contato com a cultura e assim com o auxílio da linguagem estabelece significados e ligações com o mundo, conforme observamos:

A infância que está em questão no livro não é simplesmente um fato do qual seria possível isolar um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleoantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente da linguagem (AGAMBEN, 2005, p. 10).

No ensaio seguinte, no segundo, o autor trabalha com o Pinóquio para pensar a noção de tempo, relacionado com noção de brincadeira no mundo cotidiano. Para trabalhar esses elementos o autor trabalhar com o jogo que destrói a estrutura, relacionando com o tempo que é responsável pelo ritmo e o rito que traz a questão do calendário. O elemento do jogo traz consigo uma noção de essência que estabelece união com o sagrado, assim por esse viés, o homem conserva o passado, cujo espaço as crianças brincam. É nesse espaço que se carrega um tempo profano que não se repete. Além disso, quando as crianças brincam com esses objetos, elas brincam com objetos que são terminantemente históricos. Assim, a proposição de que as crianças brincam com a história não parece inconcebível. O que pode-se dizer mais é que nesse tempo que as crianças brincam elas rompem com um passado e um presente, estabelecem limites entre essas conexões. O rito se faz necessário, porque dá sentido e sincronia entre os eventos, ou seja, o rito transforma diacronia em sincronia.

É nesse capítulo que Agamben traz a ideia de um tempo linear infinito, explicando melhor no terceiro capítulo, aonde ele critica o instante contínuo, analisando os conceitos de tempo e história. Assim, ele elucida que a história vem acompanhada de uma experiência do tempo, explicando que para o homem, o tempo não tem uma representação, somente o concebe por objetos em espaços, por intermédio de figuras, bem como imagens.

Ademais, o autor analisa como esses elementos, em especial como a experiência com o tempo é entendida no cristianismo, na idade moderna e na era contemporânea. Na medida em que faz isso, problematiza a experiência do prazer, o prazer, pois é uma experiência essencial, que não se enquadra no espaço e tempo, pois cada instante de prazer tem seu tempo próprio, apesar de momentâneo. No próximo ensaio, a saber, “O príncipe e o sapo”, ele articula suas problematizações, tendo em vista correspondências trocadas ente Benjamin e Adorno, colocando como meio campo considerando as observações feitas por eles nas cartas e relata um pouco dos caminhos que os teóricos tomaram.

Em Fábula e história, fala-se sobre a imagem do presépio como uma questão histórica, os elementos desse ensaio são: o profano e o sagrado, a palavra e o silêncio, história e natureza. Enfim, o último estudo consiste em uma tentativa do autor de pensar em uma proposta que renunciaria a qualquer questão histórica, cronológica. Além disso, elucida a possibilidade de pensar em uma revista que teria como foco a atualidade. Nesse sentido, a atualidade dessa revista estaria na abdicação da esfera cronológica, pois o entendimento dele é que o passado e o que é novo são inviáveis e inalcançáveis, porque o presente é sempre um abismo e o passado um momento de presente.

SOBRE INFÂNCIAS, EXPERIÊNCIA E FILOSOFIA

Antes de tudo, preciso pontuar o que estou entendendo por “infância” e por “Filosofia” nesse contexto. Eu não trato a infância como objeto de estudo, tal como a educação infantil ou a psicologia, tampouco uma etapa cronológica da vida. Não trato como objeto, porque me interessa o que possa surgir do espanto com as coisas do mundo, o que pode surgir do imprevisível.

Não quero que o ser criança seja definido, nem que seja objeto de minha intencionalidade, mas que seja potência, vivenciada a sua forma, pois tudo pode ser inventado a sua forma (tratando de pensamento, pois sabemos que crianças não podem tudo, precisam da supervisão de um adulto nesse processo). Trato, assim, infância como início. Início para algo maior, para algo que possa devir e ser. Buscando uma relação com Filosofia, constato que – Filosofia pode se tornar uma infância do pensamento. Não há nada que não possa ser pensado de outra maneira, inclusive, no improviso. Há, nesse sentido, uma vivência do pensamento, uma filosofia como afeto, como afecção, não sendo uma filosofia lógica e racional, pois não busco despertar nas infâncias respostas racionais e bem argumentadas, tendo em vista seus processos, mas ao contrário disso, tudo que puder ser trazido à tona e explorado.

O objetivo é que as crianças reflitam a seus modos a respeito daquilo que não conseguiam antes, através de suas experiências, pois há uma intimidade de pensamento dela com ela mesma. Por outro lado, temos um profissional que lidará com as infâncias e que passa por processos, me parece que precisa ser preparado de alguma forma para lidar com as infâncias, ainda que sejam imprevisíveis quase todos os momentos com elas. Acredito que há uma modificação dessa pessoa que atua com as crianças, pois as infâncias reinventam, creio que esse seja o principal motivo de minha escolha pelo tema.

Certa vez, ao ser questionado sobre como estamos aqui, minha irmã de seis anos respondeu “Ora, fomos feitos por uma fada gigante que faz pessoas boas e ruins”. Dessa forma, minha irmã, ao modo dela, pensa a origem do universo, faz reflexões a cerca do “bem” e “mal”, pois segundo ela, a distinção entre pessoas se dá segundo esses critérios. Constato assim, que as infâncias reinventam coisas e acontecimentos. Isso tudo faz com que se sintam confortáveis com suas existências, pois como é possível estarmos aqui sem que uma fada criasse tudo? Diante disso, percebemos uma abertura de mundo, um início com seu pensamento, que se dá em uma intimidade que lhe é única.

Para além do que já foi apontado, considero necessário que seja preciso repensar à maneira de como a infância foi trabalhada até o momento, e refletir a respeito do conceito “criança” para que essas não sejam tratadas de acordo com uma questão cronológica, ou como “pequenos adultos”, mas que aprendam às suas formas, com suas reflexões e com aquilo que vivenciam em si mesmas. É nesse momento, portanto, que a filosofia vai ao encontro com o lado subjetivo do aluno, com suas experiências, possibilitando que aos poucos o pensar torna-se uma paixão, pois o pensar é misterioso.

Desse modo, essa pesquisa se baseará, principalmente, dos escritos de Kohan, (2005), pois o autor coloca o conceito de infância central, entre filosofia e educação sem propor propriamente um método. Seguindo os passos de Deleuze, ele parte do que pensa a criança, refletindo sobre a experiência de pensamento da mesma. Dessa forma, a infância é conceituada uma experiência misteriosa e imprevisível, uma experiência aberta à curiosidade e novidade, aberta a criação, renovação, potencial para a modificação de si e com as relações que se estabelece com os demais. Corroboro com o posicionamento do autor, ainda mais por seguir os passos de Deleuze por fazerem do pensar uma experiência de criação. O aprender não possui métodos, técnicas e afins, pensar é um encontro, é o inesperado, o imprevisível, se colocarmos sob análise de métodos, controlamos o pensar o que seria o contrário de um pensamento criativo e novo como o da criança, isso não seria considerá-la como ela mesma.

Sendo assim, me pauto em concepções Deleuzeanas, tratando o filosofar como pensar, sendo assim, o pensar não pode ser ensinado ou aprendido, mas experienciado enquanto seres vivos, quando os envolvidos, ou seja, professores e os alunos estão ensinando e aprendendo de forma mútua. Nesse sentido, em Filosofia “com” crianças, a preposição “com” já demonstra uma relação entre as partes, designa interação, envolvimento. A criança ensina, a seu modo, e é partindo dessa crença que acredito que o ensino de Filosofia possa contribuir doravante para um pensamento autônomo, partindo da sua própria experiência de pensamento.

ENSAIANDO SOBRE OS CONCEITOS “EXPERIÊNCIA” E “INFÂNCIA”, PROPOSIÇÕES PARA EDUCAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DE AGAMBEN PARA TESE DE DOUTORADO

Partindo do que foi exposto, o livro de Giorgio Agamben não foi propriamente realizado como uma sequência, embora isso seja evidente, ainda assim ele dá continuidade, relacionando os conceitos, envolvendo diversos teóricos. Se considerarmos somente os títulos, parece que não há uma conexão entre os ensaios. Contudo, Agamben conseguiu construir de muitas maneiras o conceito de experiência. Da mesma forma, considero importantes os apontamentos do Agamben, os que fazem principalmente a partir de Benjamim ao recusar a compreensão da história como continuidade, bem como de Benveniste, ao analisar que quando as pessoas se dirigem a um eu- coloca-se a língua em execução. A leitura desse livro me parece importante para todos que como eu costumam pensar e utilizar os conceitos como “experiência” e “infância”, pois traz a possibilidade de pensar de outra forma, direcionar o olhar para outra dimensão que não seja tratar a infância como um processo cronológico, que já são determinadas por uma cultura, que socialmente concebem as crianças como um estado ou como pequenos adultos.

Significa conceber a infância como algo primordial ao homem, não uma fase, pois na infância está à origem e mudança da humanidade, e a possibilidade de mudança da história. Como contribuição à Educação, posso destacar a importância de repensar a relação entre experiência e conhecimento diante do processo de significação do mundo e de reconhecimento da linguagem. Apesar de não especificar a história da infância, possibilita um estudo acerca da compreensão de significados das infâncias, como essa experiência que constitui o homem, e que permite não só mudar a história, mas refazê-la.

Além disso, pensando na minha pesquisa, Agamben contribui para que eu repense as infâncias, uma vez que quero pensá-las a partir da experiência das crianças. Contudo, a leitura do texto de Agamben, possibilitou

para que eu pense essa experiência como linguagem. Tendo em vista, que meu foco não é nada perto da forma como a pedagogia trabalha com as crianças, isto é, não tratá-las como objeto de estudo, passei a considerar que as crianças tendem a significar o mundo as suas formas através da experiência da linguagem. Antes de ser propriamente uma linguagem complexa, como a semântica, mas uma linguagem que traga sentido para suas existências.

A infância representa uma descontinuidade deveras, uma descontinuidade da história, da cultura, do comodismo, do monótono. A infância através dos objetos que as crianças brincam re (significam) suas próprias experiências cotidianas. As minhas reflexões giram em torno de: Como fazer para que não percamos a infância que há em nós? A infância que causa uma ruptura, que desestabiliza que descontinua. Estendendo essa reflexão, pode-se pensar a tarefa enquanto professora/ pesquisadora. É preciso desestabilizar para buscar ser um bom professor e pesquisador.

Tudo isso se justifica, na medida em que, para eu ser pesquisadora não se trata de ser um atributo ou um modo ser que se soma ao quesito ensinar. Corroboro nesse sentido com Paulo Freire, quando diz em *Pedagogia da Autonomia*: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2014, p. 30). Parece-me que isso faz parte da atividade ser professor/educador, pois eu pesquiso para ensinar, porque questiono, porque tenho dúvidas, porque me preocupo com os alunos e eles merecem o melhor de mim enquanto professora. Assim, é uma tarefa contínua para mim, enquanto me assumo enquanto professora, me assumo como pesquisadora, pois, em alguma medida, é um meio de me educar também, porque evidentemente, só intervindo no que está aí é que me transformo, enquanto sujeito. Pesquiso para saber aquilo que ainda não sei, para ter posicionamentos, para questionar, nesse sentido há uma transformação de mim para conviver com os outros.

É justamente nesse sentido, que justifico a escolha do tema de pesquisa do Doutorado, a saber, Filosofia com crianças. Apesar de estar fazendo modificações a respeito do meu projeto, até então, minha tese é de que há uma relação de Infância e Filosofia; E que as duas possibilitam um início, através da experiência de pensamento que as crianças possuem, ou seja, a partir de suas vivências a seus modos. Ademais, tal como na infância que tudo pode ser vivenciado (em uma perspectiva de imaginação e pensamento), para a Filosofia tudo pode ser pensando, questionado. Não existe, nesse sentido, nada no mundo que não possa ser pensado. As duas, infância e Filosofia são pura possibilidade, sendo um encontro de pensamento tanto para as infâncias, quanto para a professora envolvida. E, portanto, há uma espécie de educar-se para lidar com infâncias, há uma espécie de renovação de linguagem e reflexão de si.

Em suma, reitero que a tentativa nesse ensaio foi de repensar a minha tese de doutorado e o modo como trabalho o conceito de infância a partir da leitura do livro do Agamben. Para além de repensar experiência e Infância, repensei meu papel enquanto professora, bem como pesquisadora.

CONCLUSÕES

Nesse artigo, apresentei de forma não minuciosa o entendimento a cerca do livro de Giorgio Agamben- *Infância e história: Destruição da experiência e origem da história*. Essa primeira seção do ensaio, intitulada: *Sobre a Infância e História: Destruição da experiência e origem da História*, de Giorgio Agamben, foi articulada com elucidações acerca do entendimento dos seis ensaios que consistem o livro supracitado. Com isso, trouxe os conceitos de “experiência” e “infância”, demonstrando que para o autor a infância corrobora para que a história seja descontinuada, pois ele critica como a experiência foi concebida na modernidade e na era contemporânea. A infância, então, não pode ser concebida de forma cronológica, sendo nessa a maneira como os sujeitos se constituem por meio da linguagem e experiência, tendo em vista que a experiência não pode ser pensada para fora do homem, como na modernidade.

Na segunda seção, intitulada *Sobre infâncias, experiência e Filosofia*, elucidei minhas pretensões com relação a minha tese de doutorado e trabalhei os conceitos de “infância” e “experiência” a partir da minha pesquisa com Filosofia com criança, tendo em vista teóricos como Walter Kohan e Deleuze, por exemplo. A infância não é considerada como uma etapa da vida, mas como possibilidade de inícios, como possibilidade das crianças aprenderem a partir do que experimentam as suas formas. Além disso, argumentei que Infância e Filosofia possuem uma relação, uma vez que possuem algo em comum - as duas são pura possibilidade, tal como tudo pode se pensado na Filosofia, tudo pode ser vivido pela criança.

E, por fim, na última seção, intitulada *Ensaio sobre os conceitos “experiência” e “infância”, proposições para Educação e contribuição de Agamben para tese de doutorado* – tive um pouco mais de liberdade em “ensaiar” os conceitos apresentados nas outras duas seções, articulando com educação e quais contribuições o texto de Giorgio Agamben trouxe para minha pesquisa de doutorado, tendo em vista que trabalho com o conceito de infância. Dessa forma, argumentei que as crianças podem aprender através de suas experiências com a linguagem, no momento em que procuram trazer sentidos para suas vidas, seja brincando com objetos que podem trazer sentido, seja como as perguntas que são feitas por elas a todo instante com o intuito de trazerem sentido para suas vidas e, sobretudo, para suas vidas cotidianas.

Ademais, refleti sobre como fazer para não perdemos a infância que existe em nós, desejando que cada pessoa encontre em si uma descontinuidade, uma ruptura, uma curiosidade, desejando que todos e todas possam re (significar) a história e suas vidas. E mais, pensei sobre como esses aspectos afetam tanto na vida como professora, como educadora. Sendo assim, espero ter ficado claro, a tentativa de trazer uma nova reflexão sobre os conceitos “infância” e “experiência”, e que esses sirvam para modificar-nos enquanto seres humanos, pois tal como as crianças também precisamos trazer sentido as nossas existências.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Eixo Temático 8
Diferença,
Educação e Arte

COEXTENSIVIDADE: SOBRE AS NOÇÕES DE TEMPO NA EDUCAÇÃO

Angélica Neuscharank¹

INTRODUÇÃO

Como seria pensar as noções de tempo no campo da educação? De que modo poderia problematizar essas noções, visto que as mesmas perpassam tantas questões educacionais? Como fazer com que repensemos as normatizações e prescrições sobre haver um ‘tempo certo’ na educação? De aprender, de ensinar, de estar na escola, de pensar, de produzir, de responder, de avaliar.. – e também para com a vida nas prescrições sobre trabalho, estudo, família, lazer.. parece que há ‘medida de tempo’ para tudo na nossa existência.. como resistir a essas ditaduras temporais sem que nos culpemos pelos desvios dessas lógicas? O que pode fazer vazar o sistema que demarca a visão utilitarista do tempo, em prol de uma perda de tempo criadora?

Assim, suspendemos no artigo algumas certezas para instalarmos dúvidas, sobre questões rotineiras da docência: como lidamos com um tempo de aula? Com a necessidade de ocupação e preenchimento do mesmo? Por que não há tempo para pensar no decorrer de uma aula ou por que este tempo de pensar é visto como improdutivo? Talvez seja pertinente dizer que algumas linhas do artigo soarão como resistência às noções de tempo atreladas a uma sociedade industrial (relação fordista, fabril), onde a marcação temporal aparece correlata a uma fábrica pelo foco na produtividade. Reparemos no sinal sonoro que marca o início ou fim dos períodos na escola.

Nossas desacomodações surgiram também pelo estudo da própria etimologia da palavra escola, entendida de modo amplo, que nos fez pensar nas relações temporais presentes nos espaços educativos, visto que, em sua origem “nas cidades-estados gregas, foi uma fonte de ‘tempo livre’ – a tradução mais comum da palavra grega skholé - isto é, tempo livre para o estudo e para a prática oferecida às pessoas” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 9). Ligada também à palavra ócio, ela designava tempo livre e era muito cultuada pelos gregos em consequência da valorização de uma vida contemplativa e de práticas do pensamento, distante das atividades laborais.

O tempo livre/ócio dos gregos se distancia cada vez mais dos dias de hoje, nos quais há uma certa lógica de otimização e preenchimento do tempo, considerando as sensações que isso tem nos ocasionado: um tempo que consome, que devora, um tempo que não temos ou que nos toma, um tempo em sua ligeireza. De algum modo vive-se uma relação metafísica com o tempo, que varia de acordo com as circunstâncias, contextos e usos. Desde os períodos mais remotos, formularam-se estratégias para escapar da transitoriedade da vida - que seria, por sua vez, o tempo em sua passagem.

Ao afirmarmos o tempo como temática de pesquisa, acolhemos o desafio de pesquisá-lo. Fomos movimentadas pelas inquietações enquanto pesquisadoras, docentes, entes: como haver outro modo de pensar o

¹ PPGE, Universidade Federal de Santa Maria. angelicanuscharank@yahoo.com.br

tempo sem a sua dimensão cronológica? Sem sua divisão sucessiva em passado, presente e futuro? O que seria a coexistência de tempos e como a mesma poderia disparar na vizinhança com a educação? Como o pensamento, a vida, a lembrança, a organização, a educação, poderiam se comportar diante de um desordenamento? A pesquisa operou com essa proposta de desordem, um tempo anacrônico, um tempo nada convencional, a partir do abandono de algumas coordenadas para repensar como viver em meio a ele.

Ainda que nos potencializasse trabalhar com a história sob outras relações, traçando labirintos em vez de uma linha cronológica, estudamos o conceito de tempo na história da filosofia clássica, a fim de nos aproximarmos do modo como este conceito foi proposto por alguns filósofos que tenham se atido a pensá-lo, para posteriormente colocá-los em relação ao pensamento das filosofias da diferença, mais específico nos estudos de dois filósofos: Bergson (2005, 2010) e Deleuze (1999, 2005, 2006a, 2010). Este movimento bibliográfico nos fez pensar, ou talvez, situar o abandono de algumas concepções consensuais deste conceito, como a noção de sucessão (passado, presente, futuro), de linearidade, de medida do movimento, de subordinação do ser humano ao tempo.. isto é, poder pensar o tempo sob outros vieses.

“THE TIME IS OUT OF JOINT!..”

Para os povos chamados civilizados, tornou-se banal datar cronologicamente os acontecimentos, de modo que cada data teria um valor específico. Isto passou a fazer parte das culturas de diversos povos e uma forma de evitar que certos acontecimentos se perdessem na passagem dos anos. Essa noção se fez importante, visto que, a vida dos povos primitivos decorria segundo outras proposições, segundo os ritmos da natureza, por exemplo, e o devir histórico para eles reduzia-se ao presente, que é uma forma acabada, definitiva e estática.

Trata-se de um ‘tempo climático’ e uma forma objetiva de perceber o tempo no mundo, pois o reconheciam nas colheitas, nos ciclos dos astros, no florir de uma árvore, no germinar de uma planta e não como lógica abstrata, apenas enquanto real ou uma parte do real. Há uma impossibilidade de se estabelecer a distinção entre passado e presente, existindo tão somente este último, e por esse motivo, as ideias de evolução e transformação não se produziram em tais sociedades e culturas. Para uma tribo, o que foi ontem é hoje e será amanhã. É o que também na filosofia greco-romana ficou nomeada como *kairós*: a experiência do momento oportuno, isto é, o momento indeterminado em que algo especial acontece, uma forma de descrição qualitativa do tempo, que esteve vinculada à mitologia grega como o tempo dos deuses.

Na história da filosofia clássica, a visão de tempo foi construída sob duas características principais, desde a antiguidade: a subordinação do tempo ao movimento e, conseqüentemente, a circularidade do tempo, e o tempo que permanece nos eixos, que está subordinado ao movimento: como medida do movimento, intervalo ou número.

Já para o filósofo grego Platão, o domínio do tempo estaria relacionado à ordem e estrutura criada para o caos primitivo, seria, portanto, de origem cosmológica. A contribuição de seus discípulos como Plotino e Santo Agostinho “vincula a dimensão do tempo à uma espécie de parapsiquismo, em que o tempo existiria na medida em que existe uma consciência capaz de reconhecê-lo” (ANTUNES, 2009, p. 80). Com a introdução de uma consciência, de Locke em diante, se introduziu uma distinção entre tempos objetivos e tempos psicológicos, o que veremos de modo mais adensado em Bergson.

Outro filósofo da antiguidade clássica que discutiu este conceito foi Aristóteles, que considerava importante o mundo observado e entendia a noção do tempo como intrínseca ao Universo. Na filosofia aristotélica, o mundo existiria na forma de seu modelo cosmológico geocêntrico (a Terra estática no centro dos outros astros) desde sempre. A célebre definição aristotélica diz que o tempo é número do movimento segundo o anterior e o

posterior', e como movimento circular, o tempo estaria subordinado ao curso do mundo, isto é, como que dobrado, curvado, circular, cíclico.

O caráter transitório do tempo foi motivo de angústia e de estudo em outros períodos e por outras áreas, tais como as religiões que tentaram minimizar esse sentido passageiro, empregando a eternidade como a verdadeira realidade do tempo, pois a passagem seria uma aparência, visto que nossa alma sobreviveria e nosso destino seria eterno. Os cristãos introduziram outro pensamento em torno deste conceito, uma crença no tempo enquanto acontecimento único, um tempo que passa, mas que jamais retorna, por exemplo, como a crucificação e ressurreição de Cristo, fenômenos que não se repetem. Sendo assim, apresentaram um tempo organizado segundo um propósito transcendente a esta vida, e justificado por leis e morais divinas.

O tempo, para os que têm alguma crença religiosa, é visto como uma evidência de Deus, pois representaria uma perfeição, logo, não poderia existir sem um 'Criador', ser um universal, sem ser divino. "Os filósofos da ética colocaram o tempo no centro de sua crença. O tempo é a referência com base na qual todas as ações são julgadas. O tempo é a clareza para ver o certo e o errado" (LIGHTMAN, 2014, p. 23). Daí decorreram muitas expressões corriqueiras, tais como: 'o tempo é o senhor do destino', 'só o tempo irá dizer'.

No entanto, por séculos prevaleceu-se essas noções metafísicas de tempo absoluto, um tempo que independia das coisas e dos processos, exteriores aos homens. Foi na era moderna e perdura até nossos dias a construção de uma percepção de tempo 'coisificado', mercadológico, que se alastrou na sociedade industrial pelo senso comum, surgindo máximas como: 'tempo é ouro', 'tempo é dinheiro'. Essas ideias apresentaram o "tempo como algo objetivo, que existe por si mesmo, um tempo tanto dos corpos em movimento quanto dos corpos em repouso" (ANTUNES, 2009, p. 79).

Trata-se de uma concepção de tempo como uma categoria anterior à própria experiência humana, de descolamento do tempo em relação às práticas cotidianas e a sua correlata abstração, que levaram a perceber a temporalidade como um *a priori*. Estes novos entendimentos sobre o tempo e também sobre o espaço, implicaram outras lógicas e representações acerca do 'estar no mundo', bem como solicitaram uma nova base epistemológica.

Ao tomar o tempo como um absoluto, o mundo e as formas de viver nele, passam a ser consoladoras, isso porque mesmo sabendo que a vida é imprevisível, o movimento do tempo não o será. Ainda que possamos repensar sobre questões existenciais ou sermos arrastados por devires que fazem escapar os modos inteligíveis de pensamento, o tempo absoluto continuará seu percurso, preciso, sóbrio e gélido, apenas registrando acontecimentos, como um nascimento, o primeiro passo, a primeira paixão, a despedida dos pais.

Contudo, na passagem do período medieval para a era moderna, mudanças sobre as formas de viver e conduzir a vida determinaram o que alguns estudiosos nomearam como 'ser moderno', em que o tempo e o espaço passaram a ser vividos, experimentados e articulados de maneiras singulares, seja por tentarmos percorrer cada vez mais o espaço, como, ainda, por procurar fazer isso no menor tempo possível (VEIGA-NETO, 2004).

A temporalidade medieval era percebida e vivida concretamente, isto é, era percebida como ligada direta e imanentemente às experiências sensoriais humanas, mas isso sofreu uma ruptura radical no Renascimento, tendo sido substituída por uma nova temporalidade, marcada sobretudo pela abstração do próprio tempo. Muitos autores colocam nessas novas maneiras de perceber, significar e usar o tempo – um tempo cada vez mais descolado das nossas experiências sensoriais e até mesmo do espaço em que tais experiências se dão – a principal marca desse longo período histórico que se estende do século XV ao século XX e ao qual denominamos Modernidade (VEIGA-NETO, 2004, p. 6).

Foram essas construções que funcionaram como condição para que se estabelecesse rapidamente todo um conjunto de regras, tendo por objetivo subordinar as ações humanas, individuais e coletivas, a ordenamentos meticulosos em relação a ‘quando e onde’ fazer as coisas, imprimindo modos de viver. Esse novo estado de coisas fundamentou uma lógica econômica baseada na proposta de fazer circular cada vez mais rápido os ciclos de produção ao consumo, e que deixariam uma sobra/lucro a ser acumulado na forma de capital. “Resulta desse fenômeno que, para aumentar o lucro, não apenas é preciso que se acelerem os ciclos de produção – ou seja, é preciso produzir e consumir mais em menos tempo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 8).

Por assim dizer, as novas configurações que o espaço e o tempo adquiriram na Modernidade, foram acentuadas pelos preceitos do capitalismo, sob a égide de que é preciso produzir e consumir mais em menos tempo.

Para que se cumpram tais imperativos, é preciso automatizar as cadeias de produção e consumo, encurtar a vida útil do que é produzido e promover a sua diversificação, criar continuamente novas necessidades nos consumidores, estimular o descarte, fragmentar e especializar o consumidor etc., (VEIGA-NETO, 2004, p. 8).

Ainda que de forma resumida e simplificada façamos conexões com as referências ao capitalismo apontadas por Veiga-Neto (2004), em parte para lembrar de que o próprio capitalismo acabou contribuindo decisivamente para a crescente aceleração do tempo e o encurtamento do espaço. Em suma, as percepções que se produzem nos dias de hoje, presentes em discursos em torno da volatilidade, efemeridade e transitoriedade do tempo, estão muito vinculadas às bases modernas e positivistas de pensar a existência humana. Para o autor, foi o próprio capitalismo que se valeu das práticas temporais e espaciais em funcionamento na escola, adaptando aos setores produtivos. Antes de ter sido instalada a primeira linha de montagem industrial, o currículo na escola “já funcionava fracionando, hierarquizando e sequenciando o tempo e o espaço – principalmente simbólico –, de modo a obter a máxima economia nos processos de controle social, construção de subjetividades e constituição do sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2004, p. 8-9).

Na esteira moderna, foi Bergson que se aproximou das concepções de Kant, mencionando que seria preciso pensar o tempo como substância da nossa existência, de forma afirmativa e efetiva. Concebeu o tempo como imanente à consciência, isto é, como duração subjetiva. “A essência do tempo seria pura duração, decorrente da continuidade interior do indivíduo. Bergson relaciona o tempo com a natureza viva, e não com a matéria inerte” (ANTUNES, 2009, p. 81). Para ele, só podemos afirmar sobre a duração segundo o mundo interior, sobre o que nos acontece.

Já Deleuze, apresentou à filosofia outra forma de trabalhar um conceito, de modo a não contradizer noções anteriores, opor-se a elas, mas desdobrando os conceitos e criando outros sentidos. Propôs que essas criações, embora pertencessem a um determinado contexto social e histórico, pudessem ser operadas de maneiras diferentes. Uma vez criado os conceitos, eles pudessem ser acessados, reinventados e acionados mais de uma vez e de diversas formas.

Dado isso, Deleuze fez algumas torções para criar uma outra noção de tempo, tomando as concepções de Kant, Hume e Nietzsche, para pensar com eles. Utiliza-se da fórmula de Hamlet de Shakespeare para dizer que: ‘The time is out of joint!’, o tempo está fora dos eixos, dando-lhe o sentido conceitual de uma distinção entre a concepção que a Antiguidade Clássica, basicamente Platão e Aristóteles, faziam do tempo (PELBART, 2000). O autor não só percebe este tempo liberado, desgarrado do movimento, tornado autônomo do presente, do passado e do futuro como centros, da subtração da razão da forma do círculo, mas faz do tempo a própria forma, e junto às ideias de Kant, propõe um tempo que não comporta a repetição do mesmo, a conciliação dos ciclos.

A COEXTENSIVIDADE E OS EFEITOS NAS NOÇÕES DE TEMPO EM EDUCAÇÃO

A coextensividade adentrou a pesquisa como noção que foi pensada junto a artesanaria da escrita da tese e como possibilidade de experimentação das teorias que envolvem o tempo, fazendo delas movimento de criação de conceitos. Esta noção trata do que subsiste em dois ou mais momentos ao mesmo tempo (espaços-tempos), e não diz respeito à sucessão e fragmentação do tempo, mas o considera como coexistente, desordenado, um tempo ‘vital’, de intensidades. Portanto, penso que possa tratar do que pulsa na educação, do inventar tempos: um tempo cuja ‘potência’ o esquema não dá conta e o sistema não controla.

Cabe ressaltar que a concepção de coextensividade não foi tratada por Deleuze enquanto um conceito, e sim como uma noção trabalhada em mais de um livro e atravessada por algumas escritas de outros autores, principalmente para falar da teoria bergsoniana. O encontro que tivemos com a palavra ocorreu em uma das visitas às escritas vitalistas de Deleuze. De imediato fomos capturadas.

Passamos a realizar algumas ‘traquinagens’ com a palavra coextensividade. Ao desdobrá-la, observando a decomposição em coexistência, extensão, intensivo e vida, investigando como tais noções poderiam ser pensadas com as filosofias da diferença. Encontramos amparo em algumas leituras de Deleuze (1992; 1999; 2005; 2006a; 2010; 2011) e em Bergson (2005; 2010), mas de todas fizemos uma escolha por investigar duas delas: coexistência e vida.

Coextensiva, coextensivo e coextensividade são palavras que aparecem nos livros ‘Bergsonismo’ (1999, p. 22), ‘Diferença e Repetição’ (2006a, p. 116), ambos de Gilles Deleuze; no livro de Peter Pál Pelbart, ‘O tempo não-reconciliado’ (2007), e no artigo de Éric Alliez, ‘Sobre o bergsonismo de Deleuze’ (2000, p. 260). Talvez outros comentadores possam ter utilizado esses termos, e até mesmo Deleuze e Bergson tenham feito usos das palavras em outras obras, no entanto, o mapeamento realizado surgiu dos encontros que tivemos ao acessar os livros, que apresentam em comum o que podemos concluir de modo provisório: elas são oriundas de um bergsonismo de Deleuze, isto é, não pertencem nem a um nem ao outro, mas tratam das torções que são feitas por Deleuze das leituras que fez de Bergson.

GARIMPOS, GARIMPAGEM, GARIMPANDO ..

Foi experimentando, e não sem temor, que busquei dissolver minha claustrofóbica identidade, moldada num modo de existência que insiste em desqualificar o informe, o imprevisto, o incerto, o instável, o incalculável da vida. Exatamente com essas riquezas, consideradas refugio pela razão, procurei construir um abrigo existencial fluido, um espaço hospitaleiro aos meus estranhamentos, que cuidasse das transformações que vão se produzindo na subjetividade (PRECIOSA, 2010, p. 4).

Por conta de dar corpo a um método criado junto à produção escrita de uma tese em educação, este subcapítulo investe em contar o que seria a garimpagem como proposta metodológica, tendo em vista que diz respeito a uma docente-pesquisadora que se pôs a experimentar com a docência e pensar nas relações de forças do campo que traçou, do que a fez escapar, e do que a coextensividade pode produzir como efeitos nas noções de tempo.

Na garimpagem, método cunhado por nós como *modus operandis* da investigação, o/a pesquisador/a está em constante movimento, produz uma escrita dos percursos, sempre em vias de se fazer e desfazer-se, pois não encontra um ponto fixo, nem apenas um local para garimpar. Trata-se de uma possibilidade metodológica que está atenta a um movimento de seleção-criadora dos modos de existência de uma pesquisadora-docente em

espaços-tempos provisórios, contando sobre as recolhidas afetivas de leituras, imagens, objetos, falas e demais heterogêneos que a capturaram, para compor com eles uma escrita.

Esse foi um dos esforços realizados quando garimpamos palavras, experiências, objetos, imagens, pensando-os não apenas no intuito de construção de uma tese, mas como movimento, que, em meio à vida, perceberia as linhas pelas quais a vida estaria sendo tecida. Fomos capturadas pelas palavras de Preciosa (2010) e pelas intenções de problematizar os modos como naturalizamos o pensamento que julga, que analisa, que sistematiza e que ignora as incalculáveis surpresas que nos surgem como rumores. Pensamos que seja disso que trata a garimpagem: dissolver esse modo de existência que desqualifica o informe, o imprevisto, o incerto e o instável da vida, os quais denominamos de heterogêneos; coisas que ainda não tomaram forma e sentido, e que talvez nem tomem, que não são classificadas em certas ou erradas, preciosas ou descartáveis, binarismos pueris que nos levam a juízos de valor.

A investigação foi sendo produzida nos encontros que tivemos, pelos incidentes de percurso, pelos trajetos sem paradeiro e sem um destino a chegar. Sem uma mala em mãos, pois não éramos viajantes, fomos garimpeiras de achados, que iam recolhendo o que encontravam: como guardar tantas coisas? Nos perguntávamos inúmeras vezes, visto que nada era selecionado de antemão. Era um gesto amoroso e de atenção às coisas em que procurávamos não utilizar da inteligência no momento da recolha, pois se assim fosse, deixaria de ser heterogêneo para ser um diamante (significação, forma). Perderia a possibilidade de inventarmos um novo sentido, uma outra história e uma inusitada função para o que encontrávamos. Contamos a vocês que, por vezes, a pedra de calcário virou um galho, em outras um grão de areia, depois um punhado de terra. E assim, as tramas das peanhas se desprenderam da circunferência que a arredondava, para se tornar um saco de guardados. Deste modo, o que garimpamos foram heterogeneidades, e não preciosidades. Essa materialidade não esteve posta, pronta, como algo a ser apanhado e inserido na pesquisa, mas diz respeito ao que de alguma forma nos fez soerguer a cabeça para pensar.

Portanto, o método da garimpagem possibilitou que assumíssemos e operássemos com diferentes elementos: objetos cotidianos encontrados e recolhidos em uma visita à casa de alguns familiares, experiências na docência registradas em um diário de aula, um questionário que contou com a participação de acadêmicos/as do curso de Artes Visuais/UFSM, a experiência de uma disciplina do curso de Pedagogia/UFSM na produção de um dicionário junto às crianças, visita à algumas exposições artísticas e a produção de fotografias. A garimpagem nos fez pensar sobre o que chamamos de realidade: algo constantemente a ser construído e não simplesmente constatado. O mesmo com essa invenção do pesquisar garimpeiro: um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado, atravessado pelo corpo. Várias dúvidas foram se instalando ao longo da pesquisa: como colocar em funcionamento uma garimpagem? E de que modo este movimento pode potencializar uma pesquisa em educação?

Como falar da busca pelo precioso no garimpo, sem ‘condenar’ tal ação ou sucumbir a ela? Como falar de educação sem a intenção de salvação? Talvez em alguns momentos as condenações e salvações ainda aparecessem, mesmo que não fossem intencionais, isso porque há um excesso de passado e há um excesso de revolução na educação que quer acabar com tudo para estabelecer o novo; isso é ‘um osso duro de roer’, do qual é preciso desembarcar. Não mais se lamentar por cadáveres, mas temos a sensação de que esse incômodo “foi um embrulho que nos meteram debaixo do braço e nos ordenaram: - cuide bem dele, não vá esquecê-lo por aí!” (PRECIOSA, 2010, p. 50).

O desejo de problematizar as formas naturalizadas de perceber a preciosidade e as significações atribuídas à própria palavra, com a qual estamos acostumados, nos acompanhou ao longo da investigação. O campo semântico da palavra preciosidade é comumente associado ao bom, ao belo, ao agradável, aquilo que é preferível, ao apto. Propusemos que esse significado pudesse ser (re)visto. Nesse sentido, abandonamos alguns territórios já

conhecidos, para que outros pudessem nos fisgar pelo estranhamento, por suas coordenadas incertas, irreproduzíveis, moventes, incapturáveis, por vezes, silenciosas.

Para tornarmos-nos garimpeiras foi preciso, também, não ter mais um rosto, uma biografia, nem uma rede de relações familiares, afinal, entendíamos que uma garimpeira não se produziria por metáfora, tampouco enquanto uma identidade ou profissão; talvez pudéssemos dizer que foram os processos de sobrejustaposição (MOSSI, 2017) da docente-pesquisadora-ente que escreveram uma pesquisa em educação e a compôs. Houve momentos em que “meu rosto se desarticulou da cara e das órbitas brotaram extensões” (PRECIOSA, 2010, p. 48). Diríamos que foram momentos raros, porque sair de uma forma de docência e de pesquisa não é nada simples, mas sentíamos que quanto mais aquela forma anterior era desmanchada, mais saturada de vida parecíamos estar.

Diria Preciosa (2010) que recolher com simpatia nossas ninharias, falhas, contradições, disparates, enfim, tudo que de residual a vida emana, pode entortar nossos projetos de continuidade, mas também nos possibilita “o intenso convívio entre a forma e o informe, o contínuo e o descontínuo, o fechado e o aberto de cada singular existência” (p. 12). Para tanto, nosso movimento enquanto pesquisadoras foi também de pensar e escrever sobre os processos de separação e de seleção, considerando que as substâncias que encontramos na natureza dificilmente são puras e estão isoladas. A começar por nós, quase todas são resultados das mais variadas misturas de corpos.

SOBRE O TEMPO AIÔNICO (ACONTECIMENTO), O ETERNO RETORNO E A DURAÇÃO

Nas tentativas de produzir uma cesura no *chronos* e no *kairós*, é que o *aion* passou a compor com a pesquisa, para defender a tese em torno da noção de coextensividade. O *aion* é o tempo do acontecimento, que contraefetua o tempo fragmentado ou a demarcação de fatos, portanto, ele afirma o tempo em sua vitalidade e imanência, laço primordial entre o tempo e o sentido. Sustentamos essa teoria a partir dos conceitos de coexistência, duração e eterno retorno.

Bergson relaciona o tempo com a natureza viva, e não com a matéria inerte. Deleuze não só percebe o tempo liberado, desgarrado do movimento, tornado autônomo do presente, do passado e do futuro e da razão em torno da forma circular e cíclica.

É em Nietzsche (2004; 2011) e no conceito de eterno retorno que Deleuze vai buscar elementos para pensar sobre o círculo do tempo. Movimento de afirmar uma vida, traçando outros modos de lidar com a passagem do tempo. Nesse pensamento, o presente coexiste consigo mesmo, como passado e futuro, não se trata de um retorno do mesmo, pois não é o ser que retorna, mas é o próprio retornar que constitui o ser, do devir, do diverso, do múltiplo, da diferença. O que interessa é o fato de retornar em sua diferença, de estar em movimento, e que independe de nomear a natureza do que retorna.

O pensamento do eterno retorno é propulsão ao ser humano, de movimento, de criação de uma outra maneira de viver, de uma busca pela eternidade deste mundo e não de um mundo utópico, operando uma mudança de perspectiva capaz de encontrar outras formas de dar sentidos às coisas. Esta capacidade de criar e de atribuir sentido à sua própria vida é o que justificará a existência de cada um. O eterno retorno potencializa a vontade criadora, a vontade de potência.

Ao tratar de questões referentes ao tempo, Bergson nos faz pensar nas diferenças de tempo, no presente e no passado como contemporâneos um do outro, formando o mesmo mundo. Substituiu a distinção de dois mundos para dois movimentos, para dois sentidos, na mesma duração e, por estarem na mesma duração, são coexistentes, e não sucessivos.

Para Bergson (2005), a sucessão seria um fato incontestável, mesmo no mundo material; no entanto, sentido de outros modos. O tempo que dura é a própria vida em fluxo, em devir, percebida segundo blocos e não por momentos fragmentados, por movimentos e continuidades de intensidades, como “criação contínua, ininterrupto jorro de novidade” (p. 155).

Mais próxima a esse tempo como duração, é que fomos pensando nos espaços-tempos e nos heterogêneos apresentados como materialidade da pesquisa, nos tempos e nas suas relações com os seres, com as mudanças, com as atualizações que ocorrem e que, por vezes, são imperceptíveis aos nossos olhos. E mesmo que percebamos, ilusórias aos olhos da duração. Fomos trabalhando de modo a estabelecer outras formas de sentir essas transformações na matéria.

Bergson vai pensar o tempo a partir da nossa consciência, isto é, da maneira como o tempo vive e acontece em nós, nos corpos, e vai dizer que isso se dá de modo contínuo. Afirma que a maior parte da consciência é composta pela memória, e por isso, ela adquire uma grande importância na sua teoria. Esta consciência é como uma grande tábua dividida espacialmente, é fluxo, onde as coisas não estão separadas em segmentos e fragmentos. Dizer que as coisas duram, significa afirmar que elas atravessam o tempo. Para o filósofo, não separamos nossos pensamentos, nossas emoções.. nossa consciência não obedece a esses comandos: delimitar, encerrar uma experiência, sensação.. para recomençar outra.

Do ponto de vista da vida, da nossa existência, para Bergson (2010), o que acontece é a duração como sequência ininterrupta de momentos diferenciados, isto é, que nunca se interrompem. Ela é um modo de ser no tempo, que ultrapassa a experiência do vivido.

Deleuze é atravessado pelo conceito de vida, muito antes de uma conceituação, ele o opera nos modos de escrever, ler e viver as teorias filosóficas a que se propõe. Define, que a vida é um espaço de criação, como um indefinido, um neutro, um singular, um acontecimento que rejeita toda categorização. O entendimento é de que não há uma vida em geral, ela não é um absoluto indiferenciado, mas uma multiplicidade de planos heterogêneos de existência. Assim, coloca em suspensão o sentido da palavra, deslocando a noção do senso comum de se referir apenas à matéria viva, orgânica; o que nos propõe é pensar que a vida independe de sua natureza. O filósofo partilha da percepção nietzschiana de que a vida não é o que se mantém, mas sim o que se expande.

Para Bergson a problemática da vida é central, visto que põe em suspeita o modo como a vida se origina e como supostamente evolui. Sendo assim, os contágios das escritas de Deleuze e Bergson sobre a vida produziram a concepção de coextensividade, um olhar para com o tempo em sua esfera vital, os efeitos de uma temporalidade como atividade criadora, de relação com os seres que produzem eles mesmos sua existência, por meio de circunstâncias singulares. Neste sentido, a partir da concepção de Deleuze sobre a vida como princípio da novidade e da diferença, é que o tempo também é tomado como movimento da diferenciação que não pode ser pensado sem a vida

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E foi assim, no tempo de um relâmpago, que levantamos algumas hipóteses para pensarmos sobre as noções de tempo na educação, ainda que provisórias: a primeira é de que o tempo é um paradoxo em termos de sentido e significação, mas se assim o for, ao estabelecer relações com as filosofias da diferença, põe-se em funcionamento um pensamento na sua dimensão desejante, vitalista. Portanto, foi preciso habitarmos um espaço de pesquisa para oferecer outras maneiras de pensar, foi preciso arrastarmos algumas cronologias e verdades, para olhar de frente para a própria existência.

Afirmar que não há um além nem um aquém, que a 'prometida' eternidade é aqui e agora, de ponteiros e círculos que giram desordenados em si mesmos. Tempos que coexistem porque a maquinaria funciona em um devir, atravessando sua história, mas não se confundindo com ela. Frente a isso, foram os movimentos de lentidão ou aceleração que possibilitaram o abandono da lógica cronológica para se pensar nos acontecimentos do tempo e nas suas intensidades, acolhida de saberes da vida, do que se produz de pensamento sobre o tempo nos mais diversos espaços.

A segunda hipótese: é possível transitar pela filosofia, pela religião, pela ciência, pela arte e pela educação para pensar o tempo, sem que haja a necessidade de opor conhecimentos ou chegar a um consenso entre essas áreas, pois em nenhum momento interessou-nos encontrar uma explicação universal ou mais aceitável. O movimento foi de duvidar dessas verdades que se instalaram nas diferentes percepções, apreendidas nas falas e modos de expressão dos heterogêneos garimpados.

A terceira hipótese é sobre a ideologia utilitária que mapeia nosso modo de nos relacionarmos com o tempo no cotidiano, esse que tudo grava e cataloga. Necessitar-se-á pensar em estratégias para rasgarmos esse macro tempo, abrindo à produção do inútil nas escolas, nas universidades, na educação de forma geral. Hesitar o uso sistemático de pautas nas reuniões, recusar o hábito de olhar nas agendas em todas as circunstâncias, estar aberto a encontros inúteis, oferecer oficinas inúteis, um tempo que está à mercê de uma contingência muito específica. São experimentações não estruturadas ou oficializadas, logo, não designadas à repetição ou ao tédio da experiência modulada pela norma. "Tudo isso educa para o sensível, para se pensar fora do pensamento único. Tudo isso significa não um método, mas um pouco de ar fresco, uma diferença mínima, minimamente não controlável, uma onda de alegria na arte de aprender e coabitar" (LINS, 2005, p. 1239).

O que a coextensividade pode produzir como efeito com as noções de tempo numa pesquisa em educação? Cada tempo é verdadeiro, mas as verdades não são as mesmas. Há tempo mecânico, há tempo corporal, há tempo que passa, há tempo que dura, há tempo do devir, há tempo da história. A tese, portanto, ao articular os heterogêneos garimpados na pesquisa com um pensamento que circunda o ser do tempo, este que é tomado como organismo vivo e inacabado, não como um absoluto e exterior ao humano, mas enquanto efeito das relações, devir de entidades vivas, orgânicas ou não, que se produzem por involução criadora, pensa uma educação na qual se abroham diferentes relações com o tempo, uma educação que é capturada pela cronologia mas também a faz vazar, inventando em meio a pontualidades e horas delimitadas intervalos para experimentar 'perdas de tempo criadoras'. Desvincula-se o tempo de uma linha retilínea, evolutiva e progressista que, portanto, não levará mais a um retorno triste de um passado e a uma apologia de um futuro, para desmanchar esses segmentos e pensar apenas em durações. É o tempo colado à vida, imperceptível aos olhos, assim como a respiração, mas axial para a existência.

Assim, a coextensividade propõe criar espaços nômades de vida, tempo de uma tese que coincide com uma porção de vida de quem a escreve, onde os saberes tornam-se sabores, as rezas e orações deixam de ser o foco para se propagar em encontros e tempos inúteis, e para nada, incorporados ao sistema de produção: 10 minutos olhando para o que desejar, 20 minutos de contágio com os devires encarnados em cada estudante (LINS, 2005), ou ainda, devires-moedas, devires-xícaras, devires-fungos, devires-ferrugens, devires-docentes, devires-aprendizes.. Devires que solapem a lei da cronologia, ou daquilo que é suposto ser a lei, sem, todavia, negar a importância de criar formas de habitar os espaços educacionais que funcionam a partir das badaladas de um relógio.

Não há consenso acerca daquilo que se ganha e daquilo que se perde entre o dia do nascimento e o da morte (BERGSON, 2005, p. 18-19), pois o tempo como duração, é involução criadora, tal como a luz entre dois espelhos, rebatido para lá e para cá, sempre de modo diferente, produzindo um número infinito de imagens, melodias, pensamentos, vidas não catalogadas, que escapam dos compassos, de formas reconhecidas. "Por toda parte, onde algo vive, há, aberto algum lugar, um registro no qual o tempo se inscreve" (BERGSON, 2005, p.

18), há o devir-imperceptível do tempo fazendo alianças inusitadas, simbioses de heterogêneos. O tempo na sua duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. [tradução: Bento Prado Neto]. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 4ª ed. [tradução Paulo Neves]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. [tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes]. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELEUZE, Gilles. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Realização de Pierre André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [commodificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.
- DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. [tradução Peter Pál Pelbart]. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 118-126.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. 1ª ed. [tradução Luiz B. L. Orlandi]. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. [tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro]. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2ª ed. [tradução de Luis B. L. Orlandi e Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. *A Ilha deserta: e outros textos*. 2ª reimp. São Paulo: Iluminuras, 2006b.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2ª ed. [tradução Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, Gilles. Para dar um fim ao juízo. In: *Crítica e clínica*. [tradução de Peter Pál Pelbart]. São Paulo: Editora 34. 2011, p. 162 - 174.
- LIGHTMAN, Alan. *Sonhos de Einstein*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2014.
- LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez., 2005.
- MASSCHELEIN, Jan. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2ª ed. [tradução Cristina Antunes]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MOSSI, Cristian Poletti. *Um corpo-sem-órgãos: quem a pesquisa [em educação] pensa que é*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.
- NEUSCHARANK, Angélica; DALMASO, Alice Copetti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira De. Agenciamento cartografia-garimpagem: um modo de produzir pesquisa em educação. *Educação – PUC*, Porto Alegre, 2019.
- NEUSCHARANK, Angélica. *Coextensividade: sobre as noções de tempo na educação*. 142f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência: texto integral*. São Paulo, SP: Martin Claret, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.
- PELBART, Peter Pál. O tempo não-reconciliado. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000, p. 85-97.
- PELBART, Peter Pál. *O tempo não-reconciliado*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- PRECIOSA, Rosane. *Rumores discretos da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.
- VEIGA-NETO, A., 2003. Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, vol. 5, nº 9, jul/dez, 2004, p. 157-171.

A CONSTITUIÇÃO DE SI POR MEIO DO OUTRO: UMA PROPOSIÇÃO EDUCATIVA

Caroline Gassen Batistela¹
Sandra Elisa Réquia Souza²

ALTERIDADE: O RECONHECIMENTO DE SI POR MEIO DO OUTRO

Na filosofia clássica, a alteridade é um conceito que chamou a atenção de vários pensadores. Platão a concebia como um dos cinco “gêneros supremos”, ou seja, as categorias fundamentais da realidade: o movimento, o repouso, o mesmo e o ser, e o outro. Em *O Sofista* diz:

Então, precisamos admitir a natureza do outro como a quinta ideia ao lado das que já aceitamos. [...] Ideia essa, é o que diremos, que penetra em todas as outras, pois cada uma em separado é diferente das demais, não por sua própria natureza mas por participar da ideia do outro. [...] De onde fica também certo, necessariamente, que o não-ser está no movimento e em todos os gêneros, pois a natureza do outro, entrando em tudo o mais, deixa todos diferentes do ser, isto é, como não-ser, de forma que, sob esse aspecto, poderemos, com todo o direito, denominá-los não existentes, e o inverso: afirmar que são e existem, visto participarem da existência. (PLATÃO, 2019, p. 53-55).

Dessa forma, *o outro*, perpassa e se articula com os demais gêneros supremos e assim concede identidade a eles, na medida em que fazem parte, cada um, da natureza do *outro*. Isso implica o movimento que pressupõe a concepção de ser não mais como um objeto isolado em si mesmo, mas como uma potência que conduz as realidades a se misturarem como uma possibilidade de comunicação.

Aristóteles concebeu a alteridade como um dos elementos da justiça, sendo esta última uma virtude moral. Na *Ética à Nicômaco* (1991) o filósofo asseverou que é impossível exercer a justiça consigo mesmo sem uma relação com o outro. A sua ética é social, pois considera o indivíduo como membro de uma sociedade e esta é virtuosa na mesma medida da virtude de seus cidadãos. Uma vida virtuosa depende de ações justas que levam o homem para o bem individual e coletivo, sendo permeadas pela disposição adquirida pelo hábito de fazer o bem. Para o filósofo, a pessoa que possui virtudes só pode exercê-las em relação ao próximo e, dessa forma, a justiça, entre todas as virtudes, é o bem do outro.

No sentido hermenêutico, alteridade é a inclusão do outro sem torná-lo o mesmo (TREVISAN, 2006), ao mesmo tempo, em que é também o reconhecimento de si mesmo por meio do outro. Ou seja, há uma inserção do outro na relação, respeitando-o na sua diferença e diversidade (p.129). Contrariamente ao positivismo

1 Formada em Direito pela UFN, Especializanda em Direito de Família e Sucessões - Escola Superior do Ministério Público (FMP); carolinebatistela@gmail.com

2 Mestre e Doutoranda em Educação Universidade Federal de Santa Maria, integrante do Grupo de Pesquisa GPFORMA. saereso@gmail.com

que isola, neutraliza e não o reconhece, o ponto central da hermenêutica é a valorização da experiência, dos agentes participantes da ação, pois ela implica na abertura acolhedora e na aceitação do outro. Isto significa que somente no encontro com outras pessoas que pensam e agem de formas diferentes, somos capazes de reorganizar os horizontes interpretativos. A experiência torna-se a essência histórica do humano e abre-se de forma acolhedora ao reconhecimento do outro. A alteridade implica abertura que também possui uma consciência da “história efetual”³ (GADAMER, 1999, p. 532), pois ao interpretar, compreendemos com o nosso aparato perceptivo. Assim, no diálogo com o outro, no espaço de tempo necessário, essa compreensão altera-se constantemente no movimento dialógico.

As definições acima propõem ideias sobre uma educação que compreenderia a experiência vivida em um ou mais grupo de pessoas atentas e solidárias às diferenças, não somente por uma questão de respeito ao outro, mas também porque essas diferenças auxiliam na constituição de si mesmo enquanto ser humano.

ESPINOSA E A CONSTITUIÇÃO DE SI POR MEIO DOS AFETOS

O cerne da filosofia de Espinosa está na abertura do caminho humano da servidão para a liberdade. Esse movimento só pode acontecer por meio da educação dos afetos⁴. De acordo com o filósofo, os seres humanos afetam-se uns aos outros e é por meio deste encontro que podem reconhecer-se. O corpo tem poder de afetar de inúmeras maneiras simultâneas outros corpos e ser, por eles, afetados. Ele se define tanto pelas relações com o seu próprio organismo como com os demais corpos, sendo alimentado e revitalizado enquanto também alimenta e revitaliza. E, neste sentido, a alma é receptora dessas imagens, produzidas por essa trilha dupla e, ao interpretar essas imagens, passa ter as ideias propriamente ditas.

A tradição entende a paixão como impulsos e apetites corporais que levam a um domínio da alma pelo corpo, o corpo é submetido aos apetites, aos instintos aos impulsos que são desordenados e desmedidos. Para se opor a eles há o livre arbítrio, isto é, uma vontade livre guiada pela razão libertadora das paixões.

Espinosa rompe com essa concepção. Ele não fala em paixões, mas sim em afetos. Afetos passivos que são as paixões e afetos ativos ou ações. Em lugar de considerar que o percurso da liberdade e da ética é aquele pelo qual se perde os afetos, ele diz que não, que este percurso é aquele pelo qual eu me liberto dos afetos passivos, porém não me liberto da vida afetiva.

Além da distinção entre os afetos passivos e ativos, Espinosa mostra que o corpo e a alma são passionais juntos ou são ativos e livres juntos, e, a paixão não é um domínio do corpo sobre a alma e a alma não é um domínio da ação sobre o corpo. Alma e corpo estão juntos, ou seja, há uma relação de igualdade e simultaneidade. A passagem da paixão para a ação não significa que a alma domina o corpo e não significa a eliminação dos afetos, mas significa a transformação dos afetos que são paixões em ações.

Espinosa se debruça neste percurso que nos leva da paixão à ação, da servidão à liberdade, e diz que isso não é feito contra os afetos, mas graças a eles, uma vez que somos originariamente seres afetivos. Esta transformação só será possível se a razão, que tradicionalmente se opôs aos afetos, for ela própria vivida por nós como seres afetivos.

3 Termo cunhado por Gadamer que significa o rastro deixado pela obra no tempo. Um pensamento histórico inclui a sua própria historicidade em seu pensar. O objeto histórico é a unidade de um e de outro, uma relação formada tanto pela realidade da história quanto pela realidade do compreender histórico. Uma hermenêutica adequada à coisa em questão deve mostrar a realidade da história na própria compreensão. Dessa forma, compreender é um processo de história efetual.

4 Para Espinosa, afeto (Tradução de Tomaz Tadeu) paixões (Tradução Jean Melville) é/são “as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” E vai mais além explicando que “Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; caso contrário, uma paixão.” (ESPINOSA, 2002, p. 50).

A interiorização da causalidade externa, ora fortalece o *conatus*⁵, ora o enfraquece, dependendo do sentimento provocado na afecção. Nas palavras do filósofo seiscentista: “Digo também que por uma afecção ou paixão a alma afirma a força de existir, maior ou menor que antes, do seu corpo ou de uma parte dele” (ESPINOSA, 2002, p. 280). O que parece reforçar a ideia de que o reconhecimento do individual se dá na afecção com outros corpos.

A virtude do corpo, para Espinosa, é a capacidade de afetar inúmeras e simultâneas maneiras outros corpos e ser por eles afetado e a virtude da alma, e a sua força interior, dependerá de sua capacidade para interpretar as imagens de seu corpo e dos corpos exteriores. Ou seja, passa-se da condição de causa inadequada (paixões) para a causa adequada (ação), na medida em que das ideias inadequadas se constrói as adequadas. A passagem da passividade para a atividade é um trabalho interpretativo da alma realizado mediante os afetos como possibilidade de descobrir-se como causa interna deles.

O indivíduo é causa adequada quando alguma coisa pode ser conhecida clara e distintamente pela sua natureza e, neste sentido, ele é ativo. Do contrário o indivíduo é passivo. Segundo Chauí (1995):

[...] as quatro primeiras proposições do Livro da Ética ganham sentido: a ética não é senão o movimento de reflexão, isto é, o movimento de interiorização no qual a alma interpreta seus afetos e as afecções de seu corpo, destruindo as causas externas imaginárias e descobrindo-se e a seu corpo como causas reais dos apetites e desejos. A possibilidade da ação reflexiva da alma encontra-se, portanto, na estrutura da própria afetividade: é o desejo de alegria que a impulsiona rumo ao conhecimento e a ação. Pensamos e agimos não contra os afetos, mas graças a eles (p. 35).

Dessa forma, Espinosa reconfigura a ideia de afetos, tomando-os como essência do humano, e Deus-Natureza é o indivíduo em si mesmo, pois a força de pensar e agir livremente só se dá na companhia de outros. Assim, é possível dizer que da mesma forma que nos constituímos no encontro com os outros, também auxiliamos na sua constituição e formamos uma autoimagem nesta interlocução. Para Espinosa, os seres humanos são naturalmente passionais, pois buscam o interesse próprio, mesmo que isso prejudique os outros. E, neste sentido, a reflexão sobre o papel dos afetos no espaço formativo tem o potencial de evitar o tratamento do outro de uma forma homogeneizadora e abrir os horizontes para a constituição de si mesmo, pois, ao não se pensar nas singularidades envolvidas em uma comunidade linguística, silencia-se as outras vozes em um processo, empobrecendo a experiência humana. Esse agir homogeneizador é violento desde que determina o que o outro deve ser e ele está presente no sistema educacional nas suas bases, impondo normas e ações exógenas à escola, sem o respeito às ideias, experiências e trabalho dos professores e gestores escolares, influenciando as relações em sala de aula.

A educação tem a missão nobre de educar para a expressividade, para assunção da condição humana, para o destino da formação e para o papel que se desempenha no mundo. Neste sentido, há que se desconstruir e construir no psiquismo do discente e do docente, outra via de relações em que o diálogo passe a permear as construções educativas.

O RECONHECIMENTO DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DE SI: MITO DE DIONÍSIO

O constituir-se com o outro e ser capaz de colocar-se no seu lugar é uma preocupação que tem permeado a reflexão humana desde tempos imemoriais e hoje é debatida em grande parte das áreas do conhecimento. Desde os tempos longínquos, os mitos eram uma tentativa de respostas aos questionamentos humanos e suas narrativas revelam as pulsões, sentidos, tendências e inclinações do ser humano. Eles trazem elementos em suas

⁵ Esforço interno aos seres vivos para permanecer na existência. Na Proposição VI do Livro III da Ética, Espinosa argumenta: “Toda coisa, à medida que existe em si, esforça-se por perseverar no seu ser”.

narrativas para compreensão, estruturação e desenvolvimento da psiqué humana, conscientizando aquilo que está submerso no inconsciente⁶.

De acordo com Marilena Chauí (2019), o mito narra a origem do mundo e de tudo o que nele existe de três maneiras principais: narrando a geração dos seres, das coisas e das qualidades por outros seres, os quais poderão ser seus pais ou antepassados; uma guerra entre as forças divinas, ou uma aliança entre elas para provocar alguma coisa no mundo dos homens. Assim como a origem das coisas por meio de lutas, alianças e relações sexuais entre forças sobrenaturais que governam o mundo e o destino dos homens.

A partir do século XX, os estudos dos antropólogos e dos historiadores mostram o papel dos mitos na organização social e cultural das sociedades e a sua função nos modos de pensar e sentir das pessoas. A filosofia, por sua vez, ao gestar de modo gradual no universo mítico, sob a forma de sua racionalização, utiliza-se dessas narrativas para questionar e tentar decifrar o que é invisível. Assim, o potencial do Mito de Dionísio está no auxílio à compreensão das situações educativas que exigem atitudes alteritárias, fornecendo elementos para a reflexão sobre o diferente e o quanto ele interfere na constituição de si mesmo e de outros indivíduos.

A narrativa faz menção sobre as características do semideus, de como vivia, as suas relações e as impressões que causava nas pessoas. Dionísio era o deus das festas, do vinho e do teatro. Ele era visto com desconfiança, pois seu caráter mundano e desregrado, assim como a intensidade de suas atitudes e paixões irrefreáveis, provocava desconforto nas pessoas. Por outro lado, ele era considerado o deus mais humano de todos, pois representava a natureza humana diante das incertezas da vida. Incompreendido, entregava-se aos vícios e festas. Contudo, ele podia entender a pureza e a beleza dos sentimentos, bem como os sofrimentos.

O semideus é retratado, geralmente, na companhia de ninfas⁷, centauros, mênades⁸ e sátiros. O seu culto tinha o uso de vinho para produzir transe e erradicar inibições e foi aceito por estrangeiros, foras da lei, escravos e mulheres, ou seja, por todos aqueles que se encontravam à margem da sociedade.

Na mitologia, Dionísio e Apolo eram considerados as manifestações distintas da mesma divindade (personalidade). Enquanto Apolo era a imagem do iniciado que estudava a natureza por meio do *logos*, cuja função seria elevar a alma à esfera da verdade e à luz da razão, simbolizava a individualização, Dionísio indicava a submersão da sua identidade na identidade do outro, evidenciada no teatro pelo uso de máscaras e do coro⁹. Personificava o caos, a desordem irracional da existência humana, a vitalidade, a instabilidade e a fugacidade. A essência dionisíaca parece confundir-se com seu poder característico sobre os homens, pois, essa personagem mergulha no incontrolável e assim, afasta-se da convenção e cálculos, liberando toda a energia erótica acumulada pelas regras do mundo.

A oposição entre Apolo e Dionísio, ao consistir na dicotomia fundadora da compreensão moderna da psique humana, associa-se às polaridades entre a ordem e a desordem universal, entre o equilíbrio do pensamento e a instabilidade das emoções. Dicotomia que também é manifestada nas artes, em que a apolínea é mais figurativa e clássica, a dionisíaca é mais poética e sensual.

6 Considerado na psicanálise como o lugar de resíduos de energias, de forças propulsoras para a manutenção e organização da vida.

7 Ninfas (em grego antigo Νύμφαι, em grego moderno Νύμφες), na mitologia grega, são espíritos naturais femininos, ligados a um local ou objeto particular da natureza. Muitas vezes, ninfas compõem o aspecto de variados deuses e deusas (..) (..) São frequentemente alvo da luxúria dos sátiros. Simplificando, as ninfas seriam fadas sem asas, leves e delicadas. São a personificação da graça criativa e fecundadora na natureza.

8 Eram mulheres levadas à loucura, intoxicadas e violentas, que vagavam à noite pelas montanhas participando de atividades ritualísticas.

9 O coro é um conjunto de pessoas que cantam trecho musical em uníssono ou em várias vozes; coral. A menção sobre o uso do coro é simbólica no sentido de que as vozes não fossem distinguidas.

Apesar dessas realidades serem opostas, elas são complementares. Apolo representa a ordem que orienta o movimento dos planetas conforme planos divinos e dá sentido e razão às dimensões existenciais. É a atuação necessária para uma vida equilibrada. É rígido, necessário e denota uma hierarquia. Dionísio, ao contrário é o caos que destrói a ordem universal. Traduz a ordem como mutabilidade constante e a existência finita. A vida, em Dionísio, deve ser vivida com passionalidade e espontaneidade. Não há estabilidade e, por isso, atrai sofrimento com os vícios. Ora instável, ora alegre ou sofredora.

Dionísio divide com Apolo dois valores mitológicos que parecem interagir com o mundo psicológico e, portanto, social. Eles revelam uma oposição necessária, uma condição do entendimento. Essa interação auxilia na reflexão do constituírem-se uns com os outros a partir do respeito e valorização das diferenças.

As duas realidades apolínea e dionisíaca apontam para a integralidade do ser, anunciando para a educação formas de contemplar uma formação diferenciada daquela que está posta. Elas apostam na vida e em maneiras de viver plenamente a essência daquilo que se é e demonstrando que as dicotomias, infiltradas por outros interesses, não são capazes de uma formação para o bem viver.

PROCESSO EDUCATIVO E ALTERIDADE

Nas ciências da educação a alteridade está posta como uma exigência do processo educacional e, neste sentido, na década de 1990, Lea Anastasiou cunhou o termo “ensinagem” para falar do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, há uma ligação estreita entre ensino e aprendizagem e, dessa forma, é necessário saber como o sujeito aprende para que o ensino possa ser bem encaminhado por meio da didática e suas metodologias. Para tanto, pensar nas condições psíquicas em que o processo acontece e mobilizar discentes para a ensinagem exige professores sensíveis à escuta alteritária. Ou seja, saber como o sujeito aprende poderá ter um caráter homogeneizador se não se pensar nas singularidades e não se respeitar as diferenças. A homogeneização acontece desde o momento em que se silenciam as outras vozes em um processo. E ela se faz presente no sistema educacional, pelo fato de que este sistema está submerso a outro maior que silencia e fala por todos. Assim, a ensinagem tem o papel de educar para a expressividade, para assumir a condição humana, o destino da formação e o papel que se desempenha no mundo. Neste sentido, há que se desconstruir para depois construir no psiquismo do discente e do docente, outra via de relações em que o diálogo passe a permear as construções educativas.

Concorrendo para a constituição do imaginário docente, tem-se, por outro lado, o espaço institucional, instituindo o grupo social menor, e fornece ao professor o *locus* no qual ele coloca em prática o que aprendeu na sua trajetória pessoal e profissional. Assim, as experiências pré-profissionais e profissionais contribuem para o seu imaginário (TARDIF, 2002). Segundo Tardif, a pré-profissional advém de sua própria história de vida, sua socialização enquanto aluno dos vários níveis de ensino. São as crenças, representações e as certezas construídas ao longo da imersão em um grupo que trabalha na perspectiva de uma prática pedagógica norteada pelo paradigma da representatividade. E a trajetória profissional se desenvolve no âmbito da carreira, na qual intervêm dimensões identitárias, socialização profissional e mudanças impostas pelo contexto maior, que dita as normas e exige adaptação às rotinas e práticas, valores e regras.

Os princípios tecnicistas que colocam a educação nos mesmos moldes empresariais sobrepujando a produtividade e a eficiência são os que dão sentido e organização às suas práticas e ações. E, neste sentido, ela sofre a influência do contexto sociopolítico, que acaba também por influenciar o ideário docente. A semiformação da profissionalização docente advém desse imaginário construído institucionalmente e decorrentes dessas movimentações em torno da educação. Para Adorno, a semiformação funciona como uma espécie de “travamento da experiência” que por sua vez refere-se “à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado” (1995, p. 24).

As experiências formativas perdem a potencialidade diante de uma tendência objetiva da sociedade, do próprio modo de produzir e se reproduzir-se.

A autoimagem do professor se constitui no e com o seu grupo social. O seu trabalho tem um caráter dinâmico como prática, pois é uma ação que objetiva a formação de atores que irão desempenhar funções na sociedade. Ele tem um caráter dialético, pois é formado pela sociedade e o seu sistema educacional; ao mesmo tempo em que, pelo seu trabalho, auxilia na construção da cultura vigente. Presume-se daí que da constituição de sua autoimagem participam a sociedade, o sistema educacional e os seus pares.

Neste sentido, Freud (2009) na sua obra *Psicologia das Massas e Análise do Eu* investiga a idiosincrasia de um grupo formado por indivíduos que sofrem profunda influência, uns dos outros, com alterações em sua atividade mental. Ou seja, se refere à tendência de o indivíduo, inserido em um grupo, assumir pensamentos e comportamentos diferentes dos que apresentaria se estivesse isolado. Para tanto, ele se fundamenta na visão do psicólogo francês Gustave Le Bon, cujas investigações apontam as principais características do indivíduo que faz parte do grupo, ou seja, o desaparecimento da mente consciente, a predominância da personalidade inconsciente, a modificação por meio da sugestão e do contágio¹⁰ de sentimentos e ideias numa direção idêntica e a tendência de transformar imediatamente as ideias sugeridas em atos.

Tal como Sigmund Freud indicou sobre o comportamento do indivíduo a partir das relações com outros de um grupo social, não como cópia do outro, mas que dessas relações surge um “algo mais”; no grupo, os indivíduos são transformados, são colocados em uma espécie de mente coletiva que os faz sentir, pensar e agir de forma diferente daquela sob a qual o faria em isolamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos com as situações de violência na escola nos reportamos às suas causas e formas de solucionar o problema. Porém as buscamos com o mesmo olhar e postura do paradigma que a provoca, ou seja, fizemos a crítica por dentro do paradigma, inviabilizando uma movimentação diferenciada. O racionalismo de Baruch Espinosa é profícuo para se pensar as relações com o diferente como processos altamente necessários para a constituição de si. De acordo com o filósofo seiscentista, ao afetarmos-nos uns aos outros, aumentamos ou diminuímos a nossa potência de agir com a possibilidade de se sair do estado de servidão para o de liberdade. O que indica um ganho de potência para o agir no mundo, pois a educação para a reprodução do sistema que está posto é contrária à vida e produz agentes sociais passivos, desmotivados, acrílicos, impossibilitando a transformação da sociedade.

Os processos formativos de professores têm um grande potencial inovador e transformador. Ao se pensar em programas de formação em que a escuta alteritária seja uma constante e permitir-se o falar sobre as experiências e as necessidades, é possível desconstruir um modelo silenciador, dando espaço para o inusitado, o diferente, à essência do humano. Não se trata de abandonar Apolo, mas sim de reconhecer Dionísio e perceber as relações de ensinar e aprender não se encerram na cognição, na linearidade do conhecimento e nos modelos prontos. Elas podem ser leves, alegres e proporcionar encontros, além de prazerosos, transformadores das relações em que se aprende e se ensina em um processo coletivo e que contempla a todos os envolvidos.

¹⁰ Freud sugere que o contágio pode ser uma manifestação da sugestionabilidade e acrescenta outra fonte do desaparecimento da personalidade consciente e a predominância da inconsciente, ou seja, a do líder (hipnotizador) que causa no grupo uma espécie de fascinação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4ª. Ed., ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BRANDÃO, J. de S. *Mitologia Grega*. Vol. II. Petrópolis, RS, Vozes, 1987.
- CHAUI, M. de S. Espinosa. *Uma filosofia da liberdade*. Ed. São Paulo: Moderna, 1995.
- CHAUI, M. de S. Espinosa. *Mito e filosofia: territórios de filosofia*. Disponível em: <<https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2013/04/15/mito-e-filosofia-marilena-chauai>>. Acesso em: 21 mai.2019.
- ESPINOSA, B. *Ética demonstrada a maneira dos geômetras*. Trad. Jean Melville. ed. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- ESPINOSA, B. *Breve tratado de deus, do homem e do seu bem estar*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012.
- ESPINOSA, B. Tratado da correção do intelecto e do caminho pelo qual melhor se dirige ao verdadeiro conhecimento das coisas. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cv000066.pdf>>. Acesso em: 17 mai.2019.
- FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do eu: e outros textos*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PLATÃO. O Sofista. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270798/mod_resource/content/1/platao_o_sofista.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.
- TARDIF, M. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, Dez. 2000.
- TREVISAN, A. L. Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro. 117. Vol. 32. ed. Campinas, SP: *Revista Educ. Soc*, 2011.
- TREVISAN, A. L. A Experiência dionisíaca da formação no reconhecimento do outro. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 18, n. 2, Passo Fundo, p. 293-308, jul./dez. 2011.

O EU, O OUTRO E A ARTE: AS REVERBERAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DA PERPLEXIDADE

Dulce Mörschbacher¹

INTRODUÇÃO

Este escrito tem como objetivo investigar os vestígios relacionados aos conceitos eu e outro do pensador franco-búlgaro Tzvetan Todorov a fim de aproximá-los das discussões acerca da pedagogia da perplexidade no campo entrecruzado da educação e da arte². Para a elaboração deste, temos o percurso teórico metodológico fundamentado no *vestígio* de Walter Benjamin (2005) e no *exemplar* de Todorov (2000). Por tratar sobre o eu e o outro, a discussão também se adentra nas discussões acerca da alteridade.

Nos aproximamos da teoria todoroviana a partir dos vestígios do eu e outro e buscamos, como materialidade da pesquisa tratar de três exemplares do campo da arte, como o intento de refletir sobre como estes casos podem ser utilizados como reflexos acabados de nossa sociedade atual, no que tange ao problema do choque com o desconhecido e o diferente no âmbito de uma sociedade que preza o harmônico e o dito “normal”. Tais exemplares suscitam o estranhamento, a perplexidade e as diferentes reações desencadeadas no encontro com o outro. A partir deles discorreremos sobre como seria uma pedagogia da perplexidade (SKLIAR, 2003) que aceita o desassossego como parte de sua prática e seu pensamento.

O vestígio em Walter Benjamin (2005) pode ser entendido como um sinal deixado na história ou nas entrelinhas de uma memória frágil e prestes a ser esquecida. É no vestígio benjaminiano que encontramos subsídios de nos deter aos sinais deixados por Todorov sobre os conceitos aqui trabalhados; uma vez que o autor não se detém a estes especificamente, mas sim deixa sinais sobre as relações interpessoais a partir da reflexão de passagens históricas da humanidade, como por exemplo, a chegada dos espanhóis na América Central.

A professora Jeanne Marie Gagnebin (1997) retoma o pensamento de Walter Benjamin sobre a ideia de uma história que habitualmente toma uma versão homogênea, cronológica e contada pelos vencedores e conquistadores. Os rastros deixados ao longo deste caminho histórico, abrem margens para que uma outra história possa ser contada. Nas palavras de Gagnebin (1997, p. 125), esta história é “entrecortada, lacunar, feita de sobressaltos e de espasmos que surgem no presente como a imagem breve e brilhante de um instante perdido ou recalçado”.

Muito próximo à ideia do vestígio e do rastro apresentado por Gagnebin (1997) está o exemplar de Todorov (2000). Este, nos auxilia na realização da leitura de nossa própria realidade de forma a garimpar em nosso

¹ Licenciada em Teatro (UFSM), Mestra em Educação (UFSM). Atua na Rede municipal de ensino de Santa Terezinha do Progresso-SC. E-mail: dumorschbacher@yahoo.com.br

² A discussão teórico-conceitual presente neste artigo faz parte da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – UFSM (PPGE/UFSM) intitulada “Considerações sobre o outro e o comum a partir de Tzvetan Todorov: contribuições para a pesquisa educacional” na linha de pesquisa Educação e artes.

cotidiano acontecimentos que podem plasmar em si reflexos acabados da sociedade atual. Para Todorov (2000, p. 31) o exemplar estaria sempre atento ao passado e este “se converte em princípio de ação para o presente”. O uso exemplar do passado não desenvolve apenas a função de lembrar algo que já aconteceu, e na ação da lembrança rebuscar os sentimentos já experienciados. A ação do exemplar, para Todorov (2000) seria uma ação libertadora, posto que o uso exemplar do passado permitiria o utilizar com vistas para o presente, aproveitando-se das possíveis “lições das injustiças sofridas para lutar contra as que se produzem hoje em dia, e separar-se do eu para ir em direção ao outro” (TODOROV, 2000, p. 32).

É importante demarcar que Tzvetan Todorov (2010a, 2010b, 2014) não apresenta os conceitos eu e outro em si. Ou seja, não apresenta o eu é.. o outro é.. a alteridade deveria ser assim..., mas, apresenta vestígios que se fazem pertinentes. Assim, para tratar do eu e o outro, o autor traz alguns elementos que precedem suas reflexões: o encontro que o eu faz com o outro. Neste encontro há um elemento importante a ser evidenciado: o aqui e o lá. Este elemento depende do ponto de vista de que se observa o encontro do eu com o outro. No geral, o aqui é próximo, conhecido e hegemônico e o lá é distante, estranho, exterior.

Nessa perspectiva, o outro é aquele que está lá! E, assim sendo, o primeiro vestígio sobre o outro que encontramos em Todorov (2010a, 2010b) é o de que o outro poderia ser entendido como o estrangeiro: que vem ou é de longe, que não se sabe o que esperar dele ou do encontro com ele. O outro seria o *bárbaro*. O debate que Todorov (2010a) apresenta sobre a barbárie e o perfil do bárbaro nos auxilia a entender as reflexões referentes à alteridade e à relação do eu com o outro. Ao traçar em linhas gerais o “perfil do bárbaro”, o autor retoma duas significações do termo: o sentido relativo – o bárbaro como aquele que não fala a mesma língua e vem de outro lugar, o estrangeiro; e o sentido absoluto – bárbaro como “todo aquele que não reconhece a plena humanidade dos outros” (TODOROV, 2010a, p. 31).

O que aproxima o sentido relativo de barbárie ao absoluto não é o sujeito que é considerado bárbaro, mas sim, quem o julga como tal. Ao julgar alguém como bárbaro, estranho ou estrangeiro, o julgamento de haver ou não humanidade presente neste outro também está inclusa. Assim, o conceito de barbárie se amplia: ele pode servir para “designar em qualquer época ou lugar, atos ou atitudes daqueles que, em um grau mais ou menos elevado, lançam os outros para fora da humanidade, ou os julgam radicalmente diferentes de si mesmos, ou infligem-lhes um tratamento ofensivo” (TODOROV, 2010a, p. 29). O outro julgado como bárbaro é colocado à margem da sociedade, é o que está lá, e por estar lá, fica à mercê de ser comparado aos animais e assim pode ser escravizado, açotado, maltratado, torturado, destruído.

Diante disso, o eu apresenta diferentes formas de “descobertas” que podemos fazer do outro, o qual se apresenta de uma forma multifacetada e que apresenta a ideia de um movimento variante: não vai em apenas uma direção contínua, mas sim se dirige em todos os sentidos. Todorov (2010b) apresenta três categorias possíveis deste movimento:

- Plano axiológico: que consiste na identificação (ou não) de uma cultura, uma língua, pertencentes ao outro que podem ser próximas ou ser tão distantes. Nesta relação o eu hesita em reconhecer que o outro é pertencente à mesma espécie;
- Plano praxiológico: que consiste na concepção do eu em relação ao outro e vice e versa (aqui pode haver a ação de assimilar o outro a si, de subjugar-lo. De aproximá-lo); e,
- Plano epistêmico: que consiste no reconhecimento ou não, na negação ou na neutralização da identidade do outro.

Em relação aos três planos categóricos apresentados por Todorov (2010b) podemos, especificamente, identificar no terceiro plano, o epistêmico, que este é o resultado entrecruzado dos dois primeiros. De forma que o reconhecimento ou não do eu frente ao outro, aparentemente, só é possível após a ação de enquadrar o outro sob diferentes aspectos pré-definidos da (e na) óptica do eu. Nesse sentido, diferentemente do que esperado, tais planos nos revelam a face conflitiva presente no encontro com o outro, de tal modo que, conhecer o outro não implica, necessariamente, uma via de mão única que nos leva a respeitá-lo. É nesse sentido que Todorov (2010b, p. 190) argumenta que “se a compreensão não for acompanhada de um reconhecimento pleno do outro como sujeito, então essa compreensão corre o risco de ser utilizada com vistas à exploração, ao ‘tomar’; o saber será subordinado ao poder”.

Tal saber subordinado sobre o outro que Todorov (2010b) menciona, está atrelado à ação de só assim haver a possibilidade de convivência com este; seja uma convivência em sociedade, na escola, ou nas microrrelações. No entanto, mesmo indicando os conflitos e todos os riscos possíveis presentes no encontro com o outro, Todorov (2010b) argumenta que ainda assim seria possível haver uma convivência, uma coexistência entre o eu e o outro.

Esta convivência estaria calcada no fundamento da coexistência: muito próxima à ideia de comunhão e de comungar com o outro em e na sociedade sob uma perspectiva de não cobrar nada do outro a não ser o tempo presente do ato da partilha. E aqui nos defrontamos com uma contradição: não se cobra, cobrando. Por esse motivo, nos questionamos até que ponto tal ideia de coexistir não se aproxima à de tolerância. O problema que reside no princípio da tolerância se situa nela mesma. A tolerância concede um lugar ao outro, se tolera sua presença desde que este não seja visto, ouvido ou sentido. Vladimir Safatle (2015, p. 350) nos auxilia a compreender esta dimensão dúbia da tolerância ao ponderar que:

Uma política baseada na tolerância é uma política que constrói um campo de diferenças toleráveis, o que alimenta o perpétuo fantasma da ‘diferença tolerável’. Ou seja, a equação das diferenças, tão presentes nas dinâmicas multiculturais, parte da seguinte questão: até onde podemos suportar uma diferença?

Diante desta consideração de Safatle (2015), podemos considerar que a tolerância pode ser entendida como um movimento ambíguo entre aceitar e, ao mesmo tempo, reafirmar a desigualdade entre o eu e o outro. Carlos Skliar (2003, p. 202) nos alerta desta falsa aceitação do outro no campo da educação. Segundo o autor, o campo educacional é constantemente reformado a fim de “acolher” o outro: demarca-se um dia comemorativo, fala-se em inclusão, organiza-se “um currículo colorido”, porém, toda essa reforma ainda mantém a ideia da “diferença tolerável” (SAFATLE, 2015, p. 350).

Ainda, com base na ideia de que a tolerância pode ser entendida como um movimento ambíguo entre aceitar e, ao mesmo tempo reafirmar a desigualdade entre o eu e o outro, encontramos Ricardo Foster (2009, p. 105), para quem, no artigo “Adversus tolerância” a

Tolerância acaba se tornando um mecanismo de apagamento efetivo do outro, uma espécie de despedida com boa consciência que os indivíduos realizam para proteger seus próprios interesses. E ainda as sociedades e seus indivíduos têm o prazer em pronunciar uma e outra vez a palavra que exonera suas responsabilidades e que lhes permite tranquilizar suas consciências.

Foster (2009, p. 106) continua sua reflexão apontando que neste mecanismo de apagamento do outro a tolerância “convida o repouso da consciência, tira o peso de suas responsabilidades diante da injustiça de um mundo fragmentado, alimenta o ego daqueles que precisam se sentir parte do que os norte-americanos chamam

de ‘politicamente correto’”. Ainda, argumenta Foster (2015, p.106), a tolerância se torna “um mecanismo do esquecimento, permite que seus usuários removam a memória da dor de um golpe e promovam o equívoco da falsa harmonia (...)”. A falsa harmonia enunciada por Foster (2009) perpassa a ideia de que ao tolerar o outro, este se tornaria mais próximo ao eu; segundo o mesmo autor, esta ação de aproximação do outro pode ter como resultado formas extremas de desigualdade e de injustiças, bem como Skliar (2003) e Safatle (2015) haviam já colocado; ou seja, para Foster (2009) tolerar o outro indicaria apenas um movimento que retardaria sua exclusão.

Não diferente de nossa sociedade e nosso convívio, no campo artístico também podemos encontrar uma falsa acolhida, como abordaremos a seguir na leitura de nossos exemplares. Tais casos, apesar da distância temporal, dois deles ocorridos em 2017 e um neste ano de 2019, dialogam entre si como contexto e desfechos.

O primeiro caso ocorreu em 11 de julho de 2017, na cidade de Santa Maria-RS, em um evento promovido no Centro de Artes e Letras, após a realização de uma performance denominada “Pequena morte”. Na ação performática, o artista, que usava apenas uma máscara de caveira de boi e pendurava-se de ponta-cabeça em uma árvore nos jardins da universidade, teve uma foto da ação divulgada nas redes sociais, descontextualizada. Tal fotografia reverberou diferentes reações em um público que não estava presente no ato performativo e que teve acesso a este pelas redes sociais. As reações, em um geral, apresentavam um cunho agressivo sobre o trabalho apresentado e sobre o artista.

O segundo caso, também de 2017, ocorreu em 10 de agosto na cidade de Porto Alegre-RS. Durante a Exposição Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira. A exposição reunia 270 trabalhos artísticos de 85 artistas que abordavam a temática de gênero e diversidade sexual. Neste caso, em específico, a exposição com previsão para ficar aberta ao público por três meses (de 15 de agosto a 08 de outubro de 2017), foi encerrada um mês após sua abertura por força de protestos de uma parcela da comunidade que questionava a temática da exposição, afirmando que esta fazia alusão à pedofilia e zoofilia.

O terceiro caso, ocorreu no dia 16 de julho deste ano, 2019, em São Paulo-SP na exposição M’ Bai - Mostra Regional de Artes Plásticas - Embu das Artes-SP. A exposição foi invadida durante a madrugada e teve parte do acervo destruído. A exposição homenageava o Ano Internacional das Línguas Indígenas declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), e reunia obras de artistas indígenas e não indígenas, buscando fortalecer e dar visibilidade à arte e luta dos povos originários da América Latina.

A partir da ideia de igualar o diferente, de mascarar ou suavizar qualquer diferença que fuja da “normalidade” podemos destacar um elemento que aparece nos três exemplares aqui destacados: a crescente violência e agressão sobre o outro. Entendemos estes três casos como exemplares uma vez que estes acabam por revelar situações para pensarmos a questão do outro e da alteridade: a reação frente ao outro estrangeiro, que não pode ser nomeado, e as ações desencadeadas em relação a ele.

Os artistas e suas obras, mesmo dentro de espaços ditos “da arte” tornam-se os estrangeiros, os hóspedes inapropriados que sentam no local para o qual não foram convidados. Nestes casos, os hóspedes até então muito cordiais, “passam dos limites”: um saindo de seu lugar fechado, apresentando-se no jardim – o da universidade; e os outros tornando-se incomodativos dentro da própria casa – dentro das galerias. Em outras palavras, os artistas e suas obras acabam por interferir diretamente na (falsa) harmonia perfeita criada, e tornam-se dissonais, ruídos.

Outro ponto a ser destacado em nossa análise em relação às reações e ações desencadeadas frente aos nossos exemplares é a conexão entre a própria arte e a alteridade. Nadja Hermann (2014a) salienta que a arte e o artista (no geral) rompem com o habitual e propõem uma estrutura paradoxal na qual um jogo se cria e, nele, o real e a ficção se confundem. Hermann (2014a, prólogo, p. 02), logo no início de sua reflexão, afirma que “a apresentação de um ‘outro mundo’ traz uma radical estranheza, que nos surpreende. Essa surpresa de outro

modo de ser provoca vertigem, confronta-nos com algo desconhecido e é aqui invocada como prólogo para demarcar o outro na ética”.

Para complementar tal reflexão, retomemos o apontamento de Hermann (2005) no qual a autora se propõe a pensar a relação intrínseca que há entre a estética e a ética de forma que estas tornam-se complementares. No entanto, a autora destaca uma problemática desta relação que se apresenta no período que chamamos de pós-moderno. Para Hermann (2005), com base em Adorno e Nietzsche, em nossa atualidade há uma constante crise marcada pelas guerras ou pelas transformações dos valores interpessoais. Ela afirma ainda que há um constante niilismo nas relações estabelecidas entre o eu e o mundo; e, com isso, a vida cotidiana se organiza entre conceitos, determinações e regras. Ao ter em vista tal problemática, Hermann (2005, p. 22) afirma que “a estética sempre lutou contra um rígido racionalismo, sobretudo aquele que elimina as diferenças e tende à homogeneização”. Nesse sentido, a arte poderia ser entendida como um dispositivo para a abertura ao desconhecido de forma que:

A experiência artística possibilita o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica do conceito. Assim, pode-se dizer que a força subversiva da consciência estética atua como um turbilhão diante dos efeitos normalizadores da ordem social e moral e cria novas formas de compreensão do mundo (HERMANN, 2005, p. 24).

A arte e sua ocasional experiência artística são capazes de criar uma linha tênue entre a realidade e a ficção, entre o conceito e o não conceituável. Nessa relação, quando aceita, o fato de algo ou o outro se tornar inominável, em momento algum, pode se tornar um problema que deve ser silenciado ou apagado.

A arte, aqui compreendida na relação de nossos exemplares, se coloca como um dispositivo perturbador: é um outro que se mostra, que convida o olhar e a escuta do eu, mas que não é autoexplicativa. Ou seja, a arte em si, revela em seu âmago algo que não pode ser “destrinchado” pelo entendimento do eu, e, por esse mesmo motivo, provoca mal-estar ao eu que busca uma compreensão lógica do que vê. Hermann (2014b, p. 85) trata sobre uma das dimensões da “estranheza radical” do outro de modo a entender que se estabelece uma fronteira “que delimita o outro e faz surgir o estranho, porque ele não está localizado na ordem, aquilo que permite a tudo ter o seu lugar”.

Diante dessa “estranheza radical” proposta por Hermann (2014b) sem a abertura ao estranho, a primeira ação é a tentativa de uma leitura estrita sobre este. O que pode ser aproximado, em nossa reflexão, aos planos axiológico, praxiológico e epistêmico todorovianos e, assim sendo, se busca identificar o que é apresentado, quem são os sujeitos que se apresentam, de onde vêm, o que querem, o que vestem, o que balbuciam.. Não sendo possível realizar esta identificação detalhada sobre o estranho, é concebida uma definição do eu em relação ao este. Observamos as retaliações sobre nossos exemplares ilustrada na expressão “fala sobre tal assunto, e por isso não deveria estar aqui”. Nesta tentativa (falha) de definição sobre o outro, é tomada a atitude de exclusão e/ou agressão frente os trabalhos artísticos e ao artista. Ainda, podemos destacar uma última tentativa de “acalmar”, por assim dizer, a relação conflitiva no encontro com o estranho radical diante da expressão “é arte/não é arte” que surgiu em nossos exemplares, sendo que o último resultou na destruição efetiva das obras: Não sendo possível a definição, a subjugação do outro estranho, ainda tenta-se reconhecer, negar ou neutralizar a sua existência. Aqui, no caso, de julgar algo como arte ou não.

Poderíamos nos questionar agora, qual a relação disso tudo com a educação, e com as atividades pedagógicas? Por que trazer exemplares do campo artístico e não trazer diretamente do campo das experiências educacionais? Para responder estes questionamentos, realizaremos uma breve elucubração sobre qual perspectiva estamos falando sobre a educação.

Com o suporte teórico do pesquisador e professor argentino Carlos Skliar (2003b), visualizamos uma educação que se distancie dos argumentos já bem fundados sobre a mesma. O autor ao refletir sobre o próprio argumento acerca de uma educação mais “inclusiva” pontua que tudo parece importar mais que o argumento em si, e assim, mostra a necessidade de refletirmos sobre como estes argumentos são fundados, e como eles são aceitos na educação e nas pedagogias. O autor sugere que no momento que os argumentos da e na educação se tornam banais, estes se desertificam, ou seja, perdem seu valor e ao invés de enfrentar os desafios educacionais, acabam por nivelar as desigualdades e acabam por apaziguar as diferenças em uma política do “diferencialismo” (SKLIAR, 2008, p. 14). Assim, as problemáticas da educação acabam por se reduzir nas palavras e na linguagem sem que nenhuma ação seja tomada, não há um acontecimento de mudança no campo da educação.

No campo entrecruzado da educação e da arte, encontramos um cenário parecido: o outro é constantemente “acolhido” em suas diferenças desde que permaneça entendida como uma diferença nomeável, definida, conceituável e de fácil contenção, medicação e ou silenciamento. Se cria a ideia de uma acolhida tolerante. Ou seja, a diferença, a singularidade do outro recai na tenuidade dos discursos acerca da tolerância, como tratado anteriormente.

É aqui se instala o desafio de se pensar nas reverberações de uma pedagogia da perplexidade (Skliar, 2003a) a qual propõe uma prática e pensamento educacional que estão em um permanente assombro, que não se acostumam com o já dito e ordenado.

A relevância de abordar a discussão sobre o eu e o outro por um outro viés no campo da educação se faz presente, ao passo que, falar sobre alteridade e as consequências de sua ausência na educação já é um caminho bastante percorrido. No entanto, bem como Skliar (2003a) menciona, já se foi tratado, institucionalizado e mudado tantas vezes os argumentos sobre este tema, que ele, por diversas vezes, se torna banal. Junto com a banalização do tema, há a banalização dos discursos e das ações resultantes deste, de tal forma que o outro institucionaliza-se também. Há um dia no calendário em que se comemora sua presença, uma tabela que preenche sua especificidade de aprendizagem, sua cor de pele, sua sexualidade, seu gênero. Skliar (2003a, p. 196) reflete, de forma irônica, sobre as diversas mudanças já ocorridas na educação de forma que:

Tudo é possível com a mudança em educação: a insistência de uma única espacialidade e de uma única temporalidade, mas com outros nomes; a reconversão de lugares em não-lugares para os outros; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades egocêntricas; a aparente magia de uma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo da indiferença (indiferente); e a produção de uma diversidade que quase não se atende, quase não se entende, quase não se sente.

Nesta colocação de Skliar (2003a) percebemos a complexidade de se pensar a educação nos dias atuais: as mudanças que ocorrem, ocorrem sobre uma base que não se transforma de fato com a presença do outro: são reformas sobre um argumento já instaurado. Tais reformas educativas, ilustra o autor, “nos olham agora com esse rosto que vai despedaçando-se de tanta maquiagem sobre maquiagem” (SKLIAR, 2003a, p. 197).

Mesmo com o intento de “melhorar” a acolhida do outro na educação, esta acolhida se dá sob perspectiva do eu. Retomando, novamente, os planos categóricos de Todorov (2010b), lembramos que no plano praxiológico, o eu, pode acolher ou aproximar-se do outro, desde que este se adapte às suas normas. Em confluência com tal afirmação, Hermann trata sobre a concepção do outro refletindo que:

Numa relação educativa, o problema aqui posto adquire contornos bem delineados. Uma subjetividade fundamentada no si mesmo, ao ser transportada para a relação pedagógica, traz o risco de submeter o outro. E, nesta mesma

direção, cabe ainda perguntar se há justiça nas ações pedagógicas em relação à singularidade do outro. É realmente possível manter uma legitimação moral sem submeter os que se educam a certos ordenamentos simbólicos, normas e mandatos? (HERMANN, 2014b, p. 51-52).

A problemática apontada tanto por Skliar (2003a) quanto por Hermann (2014b) se instala em uma peça simples, de fácil compreensão e de difícil transformação: as mudanças educacionais identificadas até então, não suscitam uma metamorfose educacional. São alterações, que, de certa forma, se mostram rasas; ou seja, não alteram, de fato, a relação com o outro. Pode-se dizer que adotam uma falsa hospitalidade, ou uma hospitalidade condicional que sugere um acolhimento condicionado, seguindo “às regras da casa”, ou ainda é cobrado do outro uma dívida impagável: a cobrança de ter sido acolhido.

É em contraponto a estes argumentos que Skliar (2003a) sugere, assumindo o potencial idealista, a concepção de uma pedagogia da perplexidade. Que como mencionado anteriormente, se propõe a pensar e a buscar uma ação pedagógica aberta para o desconhecido, que não se fecha ao estranho, que se move a partir do assombro.

Ao ter como foco a arte e a educação movida através de uma pedagogia da perplexidade, podemos, de uma forma quase que idealista, refletir sobre as possíveis reverberações disso no campo educacional. Como seriam os processos educativos se a presença do outro fosse percebida de fato? Como seriam as relações entre o eu e o outro, se não houvesse a tentativa de enquadrar o outro sob um molde dado de antemão? Como seria existir, coexistir, com o outro estrangeiro? Haveria a possibilidade do comum?

Resgatemos nossos exemplares e o retomemos como ecos de nossa sociedade atual, que, face ao estranho, busca repeli-lo a qualquer custo. No campo da educação, percebemos que a angústia frente ao outro também não é de todo diferente, à exceção de que nela se mantém o discurso da tolerância e do “politicamente correto”, como podemos observar a partir da discussão de Skliar e Hermann. Agora porém, façamos um caminho diferente: ao invés de realizar uma leitura seccionada de nossos exemplares destacando apenas as violências ocorrida sobre estes, nos dedicaremos a destacar as potencialidades que o encontro com este outro – estético – pode reverberar nas relações do eu e o outro; e, a partir de tais potencialidades, buscar alguns apontamentos sobre as reverberações para uma pedagogia da perplexidade no campo entrecruzado da educação e da arte.

Como mencionamos anteriormente, no encontro com o elemento artístico de nossos exemplares, as obras das exposições e a performance, algo não pode ser traduzido em primeiro contato. O fato deste algo inominável presente na arte, que no primeiro momento causou a repulsa de seus interlocutores, é justamente um dos elementos chave de nossa reflexão. Tomamos como antônimo do ato da repulsão: afeição, empatia. Para haver tais atos, há a necessidade evidente da existência de certa abertura a este outro, a esta outra forma de existência possível. Diante de uma outra existência, seria possível ao eu ampliar seus significados próprios de tal forma a renovar as possibilidades de sentir e pensar o mundo.

As possibilidades de sentir e pensar o mundo estão atreladas ao modo de como o eu interage em sociedade e como a sociedade interage no eu. No entanto, bem sabemos que esta relação estética com o meio em que se vive e convive com o outro se alterou ao longo dos anos, de forma a limitar, de certo modo, tais relações. A possibilidade da experiência estética argumenta Hermann:

[..] de certo modo, quebra nossas regularidades interpretativas feitas a partir de valores tradicionais, impedindo a própria estagnação do discurso. Cria a abertura para as relações concretas da vida humana, que renovam formas de vida para as quais os princípios abstratos tendem a afastar (2014b, p.105).

Hermann ao tratar sobre as potencialidades da experiência estética na concepção de uma nova forma de raciocinar diante do mundo, nos possibilita refletir sobre as potencialidades de mudança do eu frente o outro. De modo que as possibilidades de reconhecimento em uma relação plena com o outro, respeitando sua existência, carece de uma abertura sensível, “que envolve as emoções, as forças vitais e a liberação da imaginação de um modo não obtido por estruturas meramente cognitivas” (HERMANN, 2014b, p. 122).

Ao levar em consideração os questionamentos que nossos exemplares suscitaram em seu público, na forma de questionar quais eram os discursos por de trás das obras, percebemos, em um primeiro momento, uma forma de enquadramento ou de julgamento. Todavia, incluso na ação de questionar ou julgar o outro, de forma paradoxal, também está incluso o ato do eu se questionar e se julgar. Lembramos da passagem em que Todorov (2010b) se refere ao julgamento do bárbaro como aquele quem julga a barbárie do outro. No contato com o elemento estético de nossos exemplares, somados à possibilidade da experiência estética, há a oportunidade de desconstruir verdades absolutas do eu, de forma que a arte, de uma maneira geral, tem a potência de construir novos valores, antes inimagináveis a este. Ainda em diálogo com Nadja Hermann (2014b, p. 131) a autora nos auxilia na compreensão da dimensão ética presente na experiência estética, assim:

O estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas de estimular o reconhecimento pela alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis, tanto para reconhecer o externo a nós mesmos como para estar atento às diferenças e às desconsiderações de outros modos de ver o mundo. Ou seja, o estranhamento atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever nossas crenças e o respeito exacerbado pelas convenções.

No entrecruzamento da educação e da arte percebemos que, na arte, para haver a possibilidade da experiência artística, é necessário existir uma abertura do eu frente o desconhecido do “outro mundo” (Hermann, 2014a). É apenas na aceitação deste estranho desconhecido que talvez seja possível criar novas formas de relação do mundo. Tal abertura, interposta ao campo da educação, nos convoca a pensar uma prática e um pensamento educacional que aceite os conflitos gerados no encontro com o outro, que não busque a compreensão e desvelamento dos mistérios do outro, que nos instigue a recomeçar a cada novo encontro.

Em vista dos argumentos levantados, consideramos que as reverberações para uma pedagogia da perplexidade se situem justamente nos conflitos, assombros, estranhamentos, e aberturas possíveis no encontro do eu com o outro. Uma vez que esta apenas é possível com a e na presença completa do outro.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Libro de los Pasajes*. Tradução Isidro Herrera Baquero. Madri: Akal Via Lactea, 2005.
- FORSTER, Ricardo. *Adversus tolerância*. Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, out. 2009.
- HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, RS, v. 19 n. 57 abr/jun. 2014a. p. 477-493.
- HERMANN, Nadja. *Ética e educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: autêntica editora, 2014b.
- HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- MÖRSCHBÄCHER, Dulce. *Considerações sobre o outro e o comum a partir de Tzvetan Todorov: contribuições para a pesquisa educacional*. 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

- PROJETO DE EXPOSIÇÃO. *Queermuseu – cartografias da diferença na Arte Brasileira*. Local: Santander Cultural – Porto Alegre. Curadoria: Gaudêncio Fidelis. Período: 2017. Disponível em: <http://www.curitibanahora.com.br/wpcontent/uploads/2017/09/REL_OBRAS_PRELIMINAR.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- PROJETO DE EXPOSIÇÃO. *M'Bai - Mostra Regional de Artes Plásticas*. Local: Centro Cultural Mestre Assis do Embu – São Paulo. Curadoria: Sandra Regina Horta, Meire Lopes e Margarith Foga. Período: 2019.
- SAFATLE, Vladimir. *Circuito dos afetos*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- SCOTA, Mateus. *Humano-animal (suspensão): uma poética em performance*. 2018. 73 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- SKLIAR, Carlos. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, v. 8, p. 1–17, dez. 2008.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A. 2003a.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros. Diferença, alteridade, diversidade e os Outros “outros”. *Revista Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003b.
- TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Trad. Miguel Salazar. Barcelona: Editorial Paidós. 2000.
- TODOROV, Tzvetan. *O medo dos bárbaros, para além do choque das civilizações*. Tradução Guilherme João de Freiras Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010a.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América, a questão do outro*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- TODOROV, Tzvetan. *A vida em comum: ensaio sobre antropologia geral*. Tradução Maria Angélica Deângeli e Norma Wimmer. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOBRE ENCONTROS COM IMAGENS E A PRODUÇÃO DE PENSAMENTO SEM IMAGEM EM MEIO ÀS PAISAGENS DA EDUCAÇÃO

*Francieli Regina Garlet¹
Vivien Kelling Cardonetti²*

QUANDO AS RELAÇÕES COM A IMAGEM SE ENCONTRAM COM AS FILOSOFIAS DA DIFERENÇA...

Nossa proposta parte do que tem nos movimentado a experimentar paisagens que se compõem entre arte, filosofia e educação, tanto em nossas experiências educativas quanto investigativas. A potência das imagens junto às filosofias de Gilles Deleuze (2006a e 2006b) e, também, de Gilles Deleuze com Félix Guattari (1992 e 2011), mostram-se nesse processo como ‘linhas feitiçeras’ que nos arrastam e nos incitam a pensar a problemática que compõe essa escrita: O que podem as imagens ao acionar um pensamento sem imagem³?

O conceito de imagem enquanto representação, modelo ou ilustração vai sendo desfeito em meio a esses movimentos, abrindo espaço para pensar o que se manifesta nas imagens (artísticas ou não) como ‘pensamento sem imagem’, fios soltos que elas carregam enquanto possibilidade de diferenciação e de criação de outros possíveis. Arrancar a imagem do conforto da representação nos provoca a tomá-la como um disparador, que aciona fagulhas de [im]possíveis a partir de suas conexões e encontros com heterogêneos (coisas, pessoas, textos, etc.). Tal movimento nos coloca à espreita do que dinamiza a imagem e a faz nômade, do que arrasta os sentidos já dados em devires. Dispara a pensar a imagem como relação, distanciando-a da ideia de alguma coisa fechada em si mesma.

Pensamos, pois, a imagem em acoplamento com outras imagens, com leituras, com escritas, com as experiências educativas, e nos interessa, mais especificamente, o que se agita ‘entre’ essas conexões como linha feitiçera que arrasta tais instâncias em devires e impele o pensamento a pensar de um modo com o qual não estava acostumado. É por essas vias que pensamos a imagem como potencializadora de encontros com um ‘pensamento sem imagem’. As névoas que nos provocam a pensar a imagem como ‘disparadora’ de sentidos inesperados e disparatados têm acompanhado nosso grupo/matilha desde 2011⁴, momento em que fomos nos aproximando com mais intensidade de leituras referentes às filosofias da diferença, em especial dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, os quais foram afetando e atravessando nossas pesquisas, encontros e experiências educativas no campo da educação das artes visuais.

Propomos, nas próximas seções desse texto, uma aproximação com alguns conceitos de Deleuze e de Deleuze e Guattari, bem como um sobrevoo por registros de uma experimentação que diz um pouco do que

1 Pós-doutoranda pelo PPGE/UFMS, integrante do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. francieliagarlet@yahoo.com.br

2 Professora Externa do EAD do Curso de Educação Especial, da UFMS, integrante do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. vicardonetti@email.com

3 ‘Pensamento sem imagem’ é um conceito de Gilles Deleuze, o qual será explorado na próxima seção desse texto.

4 O grupo/matilha do qual falamos aqui, é um grupo móvel imantado pela profa. Dra. Marilda de Oliveira de Oliveira. Juntos temos participado de alguns encontros periódicos que dizem respeito ao: GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura; Sábados com Deleuze e aos Encontros de Orientação Coletiva (EOC).

tem nos provocado a pensar a relação com as imagens enquanto um encontro que pode acionar e potencializar a andança por um pensamento sem imagem. Longe de representar tal movimento irrepresentável de um pensamento sem imagem, já que este é da ordem do acontecimento, tal experimentação que apresentamos traz alguns rastros, reterritorializações e produções de sentidos provisórias, ao experimentar um tal movimento.

ALOJAR-SE NUM PARADOXO? ENTRE IMAGENS E PENSAMENTOS SEM IMAGEM..

O conceito de ‘pensamento sem imagem’ é operado por Deleuze no livro *Diferença e Repetição* (2006a) e também no livro *Proust e os Signos* (2006b). O autor conceitua como ‘pensamento sem imagem’, um pensamento não formatado por uma organização prévia do itinerário que ele deve percorrer (2006b), que impulsiona, portanto, uma aventura que vaza do percurso pré-estabelecido pela representação. Um tal pensamento é criador, não obediente a uma imagem pré-existente ou modelo prévio do que seja pensar (PELBART, 2010).

Como afirma Deleuze, é “como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados” (DELEUZE, 2006b, p. 131). Libertar-se da Imagem⁵ e dos postulados diz respeito a espreitar as brechas de respiro, as potências por onde o pensamento possa libertar-se de um ‘como’ prescritivo no modo de atuar junto aos encontros, experimentando andanças que são acionadas pelas potências que se colocam a cada vez.

No caso das imagens em específico, não se trata de aprender a vê-las segundo um determinado modo, prescrito pelas disciplinas do olhar, seria, quem sabe, limpar as imagens de todos esses modelos prévios de como pensá-las e experienciá-las como acontecimento, em seus entrecruzamentos. É talvez pensar o que pode uma imagem em suas relações singulares.

Deleuze e Guattari apontam que “os conceitos são monstros que renascem dos seus pedaços” (1992, p. 183). Essa colocação tem nos instigado a pensar nas nossas experiências com a imagem, mostrando-nos a potência do renascimento da imagem junto aos encontros com leituras, escritas e outras imagens. Como já mencionado, as imagens, a partir da perspectiva dos autores que convidamos para o diálogo nesse texto, não se mostram de modo a serem ‘lidas’ e decifradas, não aparecem para apaziguar ou satisfazer o entendimento de outras coisas, apresentam-se, sim, armadas para a batalha, na espreita do que pode fazê-las renascer em sua multiplicidade.

Tais movimentações e relações de tensionamento têm se estendido para além dos encontros de estudo, respingando no próprio movimento de escrita e composição de nossas dissertações e teses⁶, onde imagens e escritas se encontram de modo a deixar também alguns espaços vazios, como provocações ao pensamento, espaços para paisagens ainda por se fazerem nos encontros por vir. Um modo de não fechar as pesquisas ao que, enquanto pesquisadores/as, queríamos dizer e mostrar com elas. Um modo de mantê-las vivas a partir do encontro com quem venha a experimentá-las.

Temos explorado nesse processo uma relação com a imagem que se distancia da nossa velha conhecida ‘leitura de imagem’, disseminada no Brasil pela *Abordagem Triangular* (BARBOSA, 1998) a partir da década de 1980. Leitura que, muitas vezes, era capturada por uma “tradição do olhar ocidental, sobre a arte e as imagens” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35), onde o foco de interpretação se restringia ao objeto analisado em si, ou então, ao sujeito que a produzia, partindo de modelos de leitura já delimitados *a priori*, os quais acabavam por produzir certo disciplinamento do olhar (HERNÁNDEZ, 2011). Modelos de leitura que auxiliavam

5 Optamos por manter aqui a palavra Imagem com inicial em maiúscula, por estar em consonância com uma ideia de modelo, postulado e representação. Imagem esta que o pensamento sem imagem busca vazar, rachar, de modo a encontrar outros fluxos de potência que tenham mais relação com a aventura provocada pelos afetos, inquietações do caminho, do que um itinerário prévio a seguir.

6 As teses e dissertações produzidas pelo grupo, sob orientação da Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, podem ser acessadas no seguinte endereço: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/25/discover>>.

no processo de ‘decifrar’ a imagem a partir da história da arte, da iconografia, da semiótica, da psicanálise, do perceptualismo formalista, buscando ensinar a “‘ver’ além da superfície do que se vê” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35, grifo no original).

A noção de leitura de imagem teve início e ganhou força na década de 1950-1960 nos Estados Unidos, tendo em vista a emergência e disseminação do televisor como meio de entretenimento e informação. Surgia assim uma necessidade de “educar, visualmente, a infância para protegê-la da influência nefasta da televisão” (HERNÁNDEZ, 2009, p. 191), pois as crianças eram entendidas como receptoras passivas das programações televisivas. A alfabetização visual se tornava, assim, um modo de ensinar a ‘ver de forma adequada’, junto da apreensão de uma linguagem visual ‘universal’ que tornaria as pessoas aptas a ‘ler’ e se comunicar visualmente.

Com a emergência da cultura visual, ocorre um giro na noção de leitura de imagem, afastando-a de uma concepção linguística na qual estava ancorada, dirigindo-se para uma perspectiva sociocultural. Com ela, algumas noções pertencentes à alfabetização visual passam a ser questionadas. Um dos pontos elencados por Hernández (2009, p. 198), é que “as imagens não seguem a lógica dos textos escritos” e, portanto, não podem ser lidas da mesma forma que eles. Não há uma sequência ou uma duração temporal de leitura, seus elementos aparecem simultaneamente, exigindo, desse modo, uma atenção também simultânea, e não sequencial.

Quando alguns especialistas em educação sustentam que se deve ensinar as artes visuais (e acrescento aqui as imagens de um modo geral) como uma linguagem, continuam a pensar na lógica temporal da escrita e da conversação, não na lógica espacial das imagens (HERNÁNDEZ, 2009, p. 199).

Outro ponto mencionado pelo autor, que diz respeito a essa impossibilidade de leitura, pelo menos na concepção de leitura que a alfabetização visual propunha, é que as imagens não podem ser traduzidas em palavras, do mesmo modo que as palavras não podem ser traduzidas em imagens. Imagens e escritas podem compor uma com a outra, dialogarem, mas jamais darão conta uma da outra, da multiplicidade de possibilidades de invenção que podem ser acionadas ‘com’ cada uma. Nesse sentido, outro ponto que podemos elencar enquanto algo que escapa a tal noção de leitura, são essas conexões inusitadas que a imagem pode produzir, os encontros que ela tem com outras coisas que podem fazê-la variar a cada vez nesse processo.

Nasce, portanto, do encontro com as filosofias da diferença, o desejo de experimentar/falar/escrever sobre/com essa outra relação com a imagem, que não é a de uma leitura, pelo menos nos termos que a alfabetização visual propunha, mas também não se trata somente de uma interpretação. Uma relação com a imagem, onde nada permanece em seu lugar, nem a imagem, nem o que entra em relação com ela (subjetividades, textos, conceitos..). Desse modo, a inquietação que paira é que nessa relação, talvez não se trate de perguntar: ‘o que eu vejo na imagem?’ (supondo um sentido escondido nela, como propunham as disciplinas do olhar), mas, ao mesmo tempo, parece-nos insuficiente perguntar: ‘o que a imagem diz de mim?’ (como a cultura visual propõe⁷, o que pode sugerir um ‘eu’ já dado que a interpreta). Com as filosofias da diferença outras perguntas nascem em meio à essas inquietações: Que devires atravessam um encontro com a imagem, arrastando as instâncias envolvidas (imagem, quem a experiencia, conceitos, textos..) para outros possíveis e impossíveis? Que outras potências um corpo/pensamento experimenta no encontro com uma imagem? O que pode ser inventado a cada vez nessa relação? Em conexão com o quê uma imagem é convidada a variar? O que se pode produzir com o que escapa às disciplinas do olhar? O que nasce de uma impossibilidade de leitura da imagem?

7 Cabe mencionar aqui que nos interessa o modo com que a abordagem da Cultura Visual enfatiza a ‘relação’ com as imagens, não tendo tanto como enfoque “um quê (objetos, imagens) nem um como (método para analisar ou interpretar o que vemos)”, mas, sim, pensando esse “espaço de relações que traça pontes no ‘vazio’, que se projeta entre o que vemos e como somos vistos por aquilo que vemos”. Interessa também, as problematizações suscitadas quando entrecruza diferentes narrativas sobre uma mesma imagem, de modo a “indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre nós” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34).

Deleuze e Guattari (2011) falam em experimentação, num contraponto à interpretação (a qual ainda supõe um 'eu' que interpreta). Um processo cartográfico de um corpo/pensamento aberto ao devir, onde não há um modelo *a priori* a seguir, mas forças que vão movimentando esse corpo/pensamento que experimenta velocidades e lentidões, ao passo que vai criando/produzindo sentidos nos deslocamentos experimentados por ele. Uma relação de experimentação da superfície que não busca nada escondido, mas que, ao mesmo tempo, precisa limpar, varrer, soprar alguns clichês que se acomodam sobre ela como finas camadas de poeira (poeiras disciplinares, poeiras de repetição do mesmo), de modo a abrir espaços para criação.

A partir dos estudos das filosofias da diferença, podemos afirmar que é a superfície das imagens, bem como suas partes 'ilegíveis', ruidosas, abertas aos devires e que não cabem num instrumento prévio de análise que tem nos interessado explorar nos encontros de estudos, na produção de nossas dissertações e teses, na escrita de artigos para periódicos, na composição de materiais didáticos e, também, na maneira de trabalhar com os estudantes da graduação e da pós-graduação. Uma experiência com a imagem que não está dada de antemão, com passos pré-definidos de como fazê-la ou como um enigma a ser decifrado, mas que, diferentemente, acontece como enigma sem resposta certa, aberto aos encontros que possam mantê-lo operante, em movimento, em devir. Em vista disso, não se trata, pois, de analisar a imagem, mas de tomá-la como disparador de mundos por vir, de mundos a serem inventados nos encontros entre leituras, escritas e imagens.

DOS MOVIMENTOS TRANSVERSAIS DE UMA CARTOGRAFIA..

Com a intenção de atender aos anseios dessa escrita, e de modo a pensar tais experiências com as imagens que propomos, em especial uma das experiências educativas que vivenciamos, optamos pela perspectiva cartográfica de investigação, que abriga uma aventura transversal de movimentação. Apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) na introdução de seu livro *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia - Vol. 1*, a cartografia é uma abordagem de investigação que aposta na experimentação e não na aplicação de procedimentos metodológicos. Nessa perspectiva, a cartografia passa a ser encarada como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2006, p. 23).

Ou seja, trata-se de uma pesquisa que se faz “no decorrer do caminho, na própria caminhada, de acordo com as necessidades instauradas pelo relevo imposto pelo percurso” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193). Um caminhar que vai produzindo um trajeto ao mesmo tempo que é construído por ele, a partir de afetos que se produzem a cada vez. Um percurso onde vão se criando os dados da pesquisa. Nesse viés, não há nada a ser descoberto, desvelado ou reproduzido, mas um terreno em constante movimento a ser experimentado e cartografado.

Junto da proposta cartográfica, passou-se a investir na movimentação transversal de pesquisa. Como coloca Passos e Eirado, o movimento transversal viabiliza “uma experiência de comunicação que faz variar os pontos de vista, mais do que abolí-los” (2015, p. 116-117), circunscrevê-los ou cerceá-los. A transversalidade faz uso da conjunção 'e', abrindo a possibilidade de explorar novas conexões e facultando outras tessituras. Potencializa, também, a vinda do que não se pode prever, abrindo-se a situações inimagináveis e estando receptiva ao que não é rotineiro. Gallo (2014, p. 195) expõe que a

[..]transversalidade constitui, pois, a forma de fluxo e de encontros entre as singularidades em um rizoma. Sem hierarquia, sem imposição, sem dominação, sem unidade. Multiplicidades singulares agenciadas, conectadas, produzindo encontros e possibilidades (GALLO, 2014, p. 195).

A transversalidade seria, assim, uma mobilidade por entre os liames de um rizoma⁸. De modo que os saberes, a partir de suas singularidades, passam a se conectar e se misturar conforme seus interesses e necessidades.

Nesta escrita, agenciamos uma experiência vivenciada junto à disciplina de Estágio Supervisionado 1⁹, onde operamos alguns movimentos transversais com imagens e fragmentos textuais e escritas e traços e fios e recortes e colagens e... num revezamento de produção que se oferecia enquanto campo de experimentação¹⁰. Essa aposta na dinâmica da transversalidade, foi redesenhando paisagens e instaurando outros [im]possíveis, operando, tal como mencionou um/a dos/as oito participantes da disciplina, uma ‘conversa silenciosa’ que ia se produzindo ao passo que cada um de nós passava pela produção iniciada pelo outro.

COSTURAR DISPARATES COM ‘E’s

Uma tarde de terça-feira.. Um texto sobre currículo em pedaços¹¹.. Imagens impressas de algumas obras artísticas produzidas por alguns/algumas artistas de diferentes nacionalidades¹².. Um coletivo: Estágio Supervisionado 1 do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria.. Um papel Kraft estendido sobre a mesa - campo de batalhas vazio e cheio.. Movimentos de revezamento.. Tempo.. cada um/a de nós tinha 20 minutos para iniciar uma produção visual sobre o kraft, e então abandoná-la.. pelo meio, outro/a de nós seguia a produção e assim até retornarmos (outros) na produção que havíamos iniciado (a qual já era também outra).. Tempo.. ‘já acabou, mas eu nem..’ (20 minutos era muito pouco tempo para iniciar uma ideia..). Tempo.. ‘já deu? Posso ir para o próximo?’ (15 minutos era muito tempo para seguir no que já estava quase sem espaços vazios..) Encontros.. Composições.. Saturações.. Emaranhados.. Uma ‘conversa silenciosa’, imanente àquela experimentação..

Um ‘pensamento sem imagem’ foi se produzindo junto às conexões inusitadas e, assim, itinerários imprevisíveis foram se formando junto dessas conexões. Parece-nos potente trazer para esse diálogo o conceito de rizoma, imagem (assim, em minúscula e ‘sem imagem’) do pensamento proposta pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011). Segundo os autores:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e.. e.. e..’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...] *Entre* as coisas

8 Conceito criado por Deleuze e Guattari e apresentado em Mil Platôs - Capitalismo e esquizofrenia - Vol.1 como um mapa aberto, no qual “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22), em que a estrutura, a sequência e a evolução estão presentes. No rizoma não existe um centro consolidado a que todos os elementos devem se reportar, busca-se justamente o descentramento dos envolvidos.

9 Disciplina do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria que busca problematizar/ pensar o currículo e os espaços de atuação na educação básica, bem como a produção de planos de aula em artes visuais voltados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio;

10 A proposta consistiu na disponibilização de fragmentos textuais (de um artigo cuja leitura prévia também foi solicitada) e de imagens impressas de obras artísticas, de modo que cada um pudesse escolher alguns desses signos para iniciar uma produção visual a partir da interação e intervenção ‘com’ eles (rasgar, colar, recortar, anotar, juntar outros fragmentos do texto lido, etc.). Experimentamos então um circuito com diferentes tempos (20 min e 15min) em que cada um de nós interagiu, interviu na produção de cada um/a dos/as 8 colegas (agregando elementos, suprimindo, rasurando, desenhando, conectando, etc..) até chegar novamente na nossa produção inicial, e ter mais um tempinho para trabalhar nela.

11 TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Espinosa + currículo + Deleuze. *Revista Educação e Realidade*. p.47-57 jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915>>. Acesso em 25 mar. 2019.

12 Ana Teresa Barboza, disponível em: <<http://anateresabarboza.blogspot.com/>>.

Lia Menna Barreto, disponível em: <<https://lia-mennabarreto.blogspot.com/>>.

Maurizio Anzeri, disponível em: <<http://maurizioanzeri.com/>>.

Cecília Paredes Polack, disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/ceciliaparedesart/>>.

Alexandre Orion, disponível em: <<https://www.alexandreorion.com/metabiotica>>.

Kate McDowell, disponível em: <<http://www.katemcdowell.com/>>.

Shannon Rankin, disponível em: <<https://shannonrankin.com/home.html>>.

não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 48-49).

Figura 1: 'Conversa silenciosa' (detalhe), Estágio Supervisionado 1 - Curso de Artes Visuais, 2019. Fotografia: Francieli Regina Garlet, 2019.



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

Em relação à proposta anunciada no início dessa seção, o que se passou 'entre' uma produção e outra? Que relações, tensionamentos, diálogos e devires atravessaram nossas relações com imagens e fragmentos textuais? O que escapou à materialização que aqui é apresentada em escrita e imagens? O que segue reverberando, em suspensão, enquanto névoa acontecimental, enquanto potência?

Figura 2: ‘Conversa silenciosa’ (detalhe), Estágio Supervisionado 1 - Curso de Artes Visuais, 2019. Fotografia: Francieli Regina Garlet, 2019.



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

De que modo o conceito de rizoma, pode contribuir para ampliar a noção de ‘leitura’ de imagem? Deleuze e Guattari ao abordarem o conceito de rizoma, nos convidam a pensar nossos encontros com a leitura de um livro, e mencionam:

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua [...] Um livro existe apenas pelo fora e no fora (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 18).

Como operar tal façanha junto dos nossos modos acostumados de nos relacionarmos com as imagens? Modos tão habituado a encontrar um sentido já determinado, já dado na imagem ou em quem a produziu. Como ficar disponível para um encontro com o fora da imagem, com o fora de nós mesmos, com o que ela não é ainda, com o que não somos ainda?

O fora “é o reino do devir, uma tempestade de forças, o não estratificado, o informe, um espaço anterior, de singularidades, no qual as coisas não são ainda” (LEVY, 2011, p. 83). Segundo Deleuze (2006c, p. 93-94), “pensar é chegar ao não estratificado. Ver é pensar, falar é pensar, mas o pensar opera no interstício, na disjunção entre ver e falar”. O pensar não se trata, pois, de uma interioridade a reunir o visível e o enunciável, mas sim de uma invasão do fora “que aprofunda o intervalo, e força, desmembra o interior” (DELEUZE, 2006c, p. 94).

Assim, tal modo de ‘leitura’ que podemos pensar a partir da filosofia de Deleuze e Guattari, não se refere a códigos a serem decifrados, significados a serem encontrados, mas sim de uma leitura enquanto abertura para o encontro com signos (DELEUZE, 2006a) que aciona a intrusão de um fora, onde somos provocados a produzir sentidos singularmente, sem métodos *a priori* pelos quais chegaríamos a um ‘entendimento’ do que um livro, uma imagem ou o que qualquer outro signo quer dizer.

Na já mencionada experimentação de revezamento que produzimos na disciplina de Estágio Supervisionado 1, não buscávamos um sentido a ser desvelado, uma ‘verdade’ do texto, ou daquelas ‘imagens’, antes, éramos tomados pelo que aqueles fragmentos e imagens (que também acabamos por fragmentar) iam acionando, o que nos convidavam a produzir e a pensar ao serem convidadas a compor umas com as outras e com cada

um de nós que passava por aquela produção instável e móvel. Era necessário colocar-se à disposição dos encontros, à espreita do que aquela produção ia acionando em nós...

Não cabia assim falarmos em um 'eu', pois éramos convidados a movimentar essas nossas cascas provisórias, numa produção/composição que não era individual, e que só era possível no coletivo e pelo que isso arrastava de nós mesmos a outros devires. Por isso não nos cabia falar numa interpretação, num 'eu' que interpreta, num 'eu' que lê, pois esse eu era ele próprio desfeito a cada vez pelo fora, pelas forças de um pensar que não se dá como faculdade inata, mas que necessita ser provocado, para suceder ao pensamento (DELEUZE, 2006c). Tal leitura pode ser pensada, talvez, como uma diluição, um desfazimento do eu, junto de devires que nos atravessavam. Pois,

[...]ao se oferecerem as singulares possibilidades de experimentação em uma multiplicidade de direções e dimensões, a imagem, o texto, a aula em si e quem as experiencia, não estão dados *a priori* (ou fechados em uma identidade ou categorias estanques). São produzidos sim, no momento do encontro, a partir do que esse encontro singular aciona (OLIVEIRA; MOSSI; CARDONETTI; GARLET, 2019, p. 95).

Percebemos em um certo momento da experimentação produzida na disciplina, que os 15 min destinados a produção já estava longo demais, talvez porque havíamos saturado demais o espaço e, talvez, já não encontrávamos as brechas tão necessárias para a experimentação... Se no início os 20 min não eram suficientes, ao final já não havia mais espaço para experimentar... era no meio que o pensamento ganhava velocidade... Como manter um pedaço de 'meio' de 'entre' para seguir a pulsar? Como não saturar demasiadamente os espaços, ou como em meio à saturação produzir brechas de potência?

Entendemos a produção que realizamos não como um produto final, a entendemos mais como um pedaço de meio, do que foi possível naquele revezamento, naqueles intervalos de tempo, naquela extensão de papel, com aqueles fragmentos de que dispunhamos e naquela conversa silenciosa que produzimos. Longe de uma verdade sobre o texto e as imagens, que discutíamos silenciosamente naquelas composições, essa experimentação também diz do que ela não é ainda, do que não foi possível capturar em imagem e escrita, das névoas que se ergueram naquela composição e que segue em potência...

Trata-se de manipular a imagem como potência, e não como ilustração, cujo sentido não está dado antes do encontro com elas e que não se restringe ao que escrevemos junto delas, mas que permanece com sua parte virtual em aberto, desconhecida, sempre prestes a provocar outras inquietações e a produzir sentidos outros a partir de suas conexões com escritas e leituras ainda por vir (OLIVEIRA; MOSSI; CARDONETTI; GARLET, 2019, p. 94).

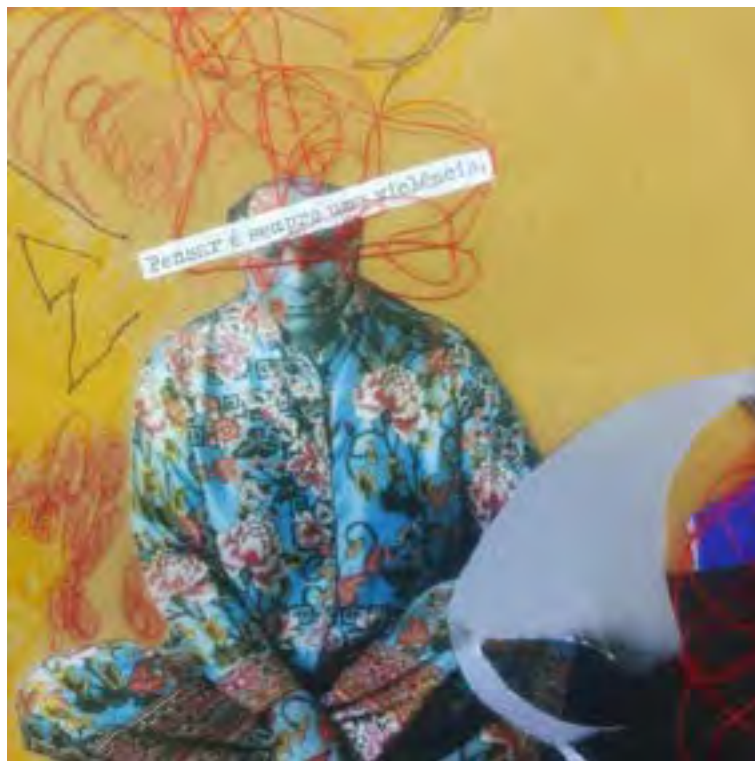
Nesse sentido, ainda é possível rasgar, recortar, colar e compor outras coisas, ainda é possível encontros outros com aquilo que compusemos ali... pois nossa intenção foi operar com as névoas de potência que se colocavam a cada vez no revezamento dessa produção... Nada buscamos decifrar, apenas seguir as fagulhas de potência que se produziam a cada vez... Apesar de termos esgotado os possíveis naquele momento em que os 15 min já estavam longos demais para aquele encontro, outros [im]possíveis ainda seguem em potência... Não nos interessou amarrar tudo num produto final, mas sim o movimento do que mantinha a potência daquela produção, soubemos o momento de parar quando não havia mais potência para seguir... Mas isso não impede que outros encontros possam acontecer a partir de cortes, recortes e outras composições...

AVISO ULTERIOR: ISTO NÃO É UM FIM¹³

Podemos sugerir, a partir das experimentações que temos realizado que, ao disparar um pensamento sem imagem, a imagem pode ganhar uma potência plural, diversamente do sentido representativo, em que as imagens e palavras voltam para si mesmas, ou para uma única forma de relação. Isto nos provoca a pensar que “uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre as imagens” (DELEUZE, 2010, p. 71-72); e entre imagens e escritas e leituras e experiências educativas, seja àquelas que fomos capazes de inventar/produzir em cada momento singular, seja as conexões e os contágios que ainda estão por serem produzidos com os encontros por vir. O conceito de imagem enquanto representação, modelo ou ilustração vai se desfazendo em meio à esses movimentos transversais, abrindo fissuras para acionar ‘com’ as imagens, um ‘pensamento sem imagem’.

Em nossas experiências educativas e investigativas temos percebido o quanto esse movimento é potente e ao mesmo tempo desafiador, pois há heranças de uma lógica da representação que acabam aderindo ao nosso corpo, e que, muitas vezes, na tentativa de fugirmos desses legados, acabamos sendo capturados/as. Nossos movimentos transversais traçam novas conexões, mas, também, por vezes são detidos, e é em meio a essas experimentações, tentativas de fugas e desvios que passamos a inaugurar outros modos de relação com a imagem, à espreita do que nesses encontros pode fazer brotar um pensamento sem imagem, e do que pode se colocar como potência para experiências que acionem tal pensamento.

Figura 3: ‘Conversa silenciosa’ (detalhe), Estágio Supervisionado 1 - Curso de Artes Visuais, 2019. Fotografia: Acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais Warla Weide Fernandes, 2019.



Fonte: Acervo pessoal da primeira autora.

¹³ Tomamos de empréstimo para torcer nesse texto o que Foucault (2014) problematiza a partir da obra do pintor surrealista Belga René Magritte (1898-1967) ‘a traição das imagens’ (produzida entre 1928 e 1929, localizada atualmente no Museu de Arte do Condado de Los Angeles), a qual, faz tremer um dos princípios que durante muito tempo regeu a pintura: a “equivalência entre o fato da semelhança e a afirmação de laço representativo” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Aqui pensamos as linhas finais deste texto em tensionamento com a ideia de uma conclusão, ou de um fim que um texto muitas vezes propõe, de uma solução ou um fechamento do que foi discutido, entendemo-o antes como um ‘meio’ sem fim, que segue a se desenhar e se diluir em experimentações por vir, a

Encerramos essa escrita com a imagem acima e com algumas perguntas que intentamos manter em aberto, como um convite a seguirmos pensando nossas relações com as imagens e outros signos com que nos deparamos em nossos percursos: O que tem violentado nosso pensamento? O que tem nos arrastado para um pensamento sem imagem? Que espaços têm sido abertos, em meio às nossas pesquisas e experiências educativas, para os efeitos que os encontros com as imagens podem produzir? Como manter espaços operativos nas composições com imagens na pesquisa em educação?

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana. Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 6º reimpr. da 1º Ed. de 1988. Tradução Claudia Sant'Anna Martins; Revisão de tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2006c.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Tradução Jorge Coli. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GALLO, Silvio. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. In: Alexsandro Rodrigues; Catarina Dallapicula; Sérgio Rodrigo S. Ferreira (Orgs.). *Transposições - lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. 1 ed. Vitória: Edufes, 2014. p. 185-200.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 31-49, 2011.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação na Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. UFSM, p. 189-212, 2009.
- LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014. ISSN: 2178-4612. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156/pdf_298>. Acesso em: 10 set. 2019.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti; CARDONETTI, Vivien Kelling; GARLET, Francieli Regina. Possibilidades de experiências estéticas em instantâneos de aula e pesquisa: 'entre' leituras e escritas com imagens. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 14, p. 78-100, 2019.
- PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4ª Reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 109-130.
- PELBART, Peter Pál. *O tempo não reconciliado*. Imagens de tempo em Deleuze. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

Eixo Temático 9
Diversidade, Violência
Simbólica e Educação

O DESVARIO OPRESSOR: INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA NEOPENTECOSTAL EM EMBATE COM A PRÁTICA DE SALA DE AULA, UM PROSAICO ESTUDO DE CASO

*Roberto Silva da Silva¹
Valeska Fortes de Oliveira²*

NUMA MANHÃ, A INTIFADA..

*Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonbar..
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.*

Quando você está dentro da sala de aula, quanto mais jovem é o estudante, mais próximo está das famílias. Maior o contato com suas ânsias, suas idiossincrasias, seus traumas, sua ideologia. Posso dizer que, em muitas situações, o estudante é uma Ismália numa torre entre a Lua da Sensatez e da ciência e a Lua que quer apenas que seja uma peça a serviço de um objetivo que não é seu exatamente, que vou chamar de “Mar da Insensatez”. Trabalhando numa escola confessional na região metropolitana de Porto Alegre, fui mergulhado num embate religioso. Um conflito que não tem fuzis, mas elementos simbólicos. Trata-se de uma “guerra santa” de microfronts. E caí de paraquedas num deles. Deparei-me com o furor de uma mãe neopentecostal preocupadíssima com um título de livro que este professor de língua portuguesa pediu ao 7º ano: “Evocação” de Márcia Kupstas. Acreditava ela que tal publicação era espírita e que seu filho não deveria ler o livro. Sem ler a obra – assumindo verbalmente – busca a troca da mesma. Relato mais do que a reclamação de uma família, mas de uma imagem reproduzida no micro a partir de uma formação no macro. A prova disso encontrei posteriormente na Internet, com a pregação da pastora e então assessora parlamentar Damares Alves, que demonizava a obra literária da escritora em seus púlpitos.

Nas primeiras duas décadas do século XXI, o Brasil viu crescer exponencialmente a população de evangélicos conhecidos como *neopentecostais*. Trata-se não de uma Igreja específica, mas uma cultura autoproclamada paradoxalmente “judaico-cristã”, usuária de um agressivo discurso de costumes ultraconservadores. Contribuíram com uma guerra ideológico-religiosa – *jihad* – sem precedentes que toma a vida política do país. Há registros inclusive no campo do direito penal através de ações sectárias – de ambos os extremos – com indivíduos do próprio seio familiar e ataques a templos de religiões de matrizes divergentes.

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social (GEPEIS/PPGE/UFSM). cineastaroberto@gmail.com

² vfortesdeoliveira@gmail.com

Os fatores que levaram a população a cair num mar de Ismália ideológico são diversos, um artigo não tem espaço para aprofundar este debate. Este foi fruto de uma construção imaginária, base de uma cultura de pós-verdade regido pela premissa simplista que estabelece *que acredito no que considero verdade não importa o contraditório*. Com a ajuda substancial da internet e dos produtos culturais difundidos através dela – redes sociais, canais do YouTube - o mar de Ismália avançou sobre a costa da sensatez, inviabilizando debates racionais. Torna-se imperioso para a ciência social entender o que avolumou as águas do desvario coletivo. E, sim, temos que entrar no campo da religião – retomando a etimologia da palavra – para entender a instituição imaginária neopentecostal.

Para analisar a contribuição do discurso da *jihad* neopentecostal, nosso estudo ficará centrado no conflito do discurso da pastora Damares Alves da Igrejas Batista da Lagoinha – MG com a *práxis* pedagógica de fomento da leitura em uma turma de ensino fundamental. Quais referências usam e como aplicam tais conceitos na vida prática. Secundariamente, como objetivo específico, verificamos os reflexos da estratégia de leitura – que, segundo a pastora, provoca confusão nos jovens - em sala de aula no rendimento discente.

Vamos entender o fenômeno neopentecostal e seu imaginário instituído. Seu *leugein*; como se difunde e se constitui. A função simbólica de ícones-vivos como Damares Alves. Descreverei a estratégia para desenvolver a competência leitora na minha turma de sétimo ano de Ensino Fundamental numa instituição confessional da rede privada de Ensino da cidade de Guaíba no estado do Rio Grande do Sul.

Acredito que não se trata de um ruído simples de pais com o educador. Vejo nesta situação prosaica uma oportunidade para entender o momento político que o Brasil vive no início do século XXI. Um paradigma - outrora marginalizado no campo das ideias - enraizou-se na opinião pública e instituiu no imaginário social ideias abjetas para o pensamento científico que ameaçadoramente lhes relega ao universo das inverdades. Entender tais situações, por mais fúteis que possam parecer, leva-nos ao caminho de um combate mais efetivo à crise da sensatez.

AS ONDAS DA LUA NO MAR – INSTITUIÇÃO DO IMAGINÁRIO NEOPENTECOSTAL

*No sonho em que se perdeu,
Banhou-se toda em luar.
Queria subir ao céu,
Queria descer no mar..*

O Brasil é o maior país católico do mundo. Mas, segundo dados do IBGE, registra crescimento amplo da comunidade cristã-evangélica. Dados levantados do Censo nacional indicam aumento no número de fiéis de 60% em uma década (2002 – 2012). Em números brutos, são mais de 42 milhões de brasileiros que compõem diversas denominações, em sua maioria pentecostais e neopentecostais. Uma população unida por princípios culturais conservadores que avançam sobre a *polis* com um volume crescente de adeptos. Não se trata de uma maré, mas, sim, de uma onda crescente e faz avançar o Mar da Insensatez.

Nos primeiros vinte anos do século XXI, o Brasil vive uma nova crise do capitalismo. A informalidade cresce no mundo do trabalho e refaz suas relações. No campo político, avanços do pensamento conservador reformam as políticas sociais e, para se hegemonizar, busca na instituição do imaginário se estabelecer dentro da *polis*. O avanço neopentecostal, favorável a uma cultura conservadora heteronormativa, patriarcalista e teocentrista configura-se numa oportunidade ímpar para se reestabelecer a hegemonia do campo centro-direita. É fundamental destacar que não se trata de uma política estritamente partidária, é muito maior que isto. Falo de um projeto de poder e de establishment. Para Antônio; Lahuerta (2014, p. 63) “o movimento religioso que entroniza os pressupostos individualistas chama-se pentecostalismo, sobretudo em sua vertente conhecida como

neopentecostal.” O que numa análise simplista parece um paradoxo, na verdade aproxima. O individualismo neoliberal encontra casa na cultura neopentecostal. A Teologia da Prosperidade aproxima a fé neopentecostal dos conceitos neoliberais de valorização do “ter”, como destaca Ricardo Mariano citado por Antônio; Lahuerta (2014, p. 63):

Esta teologia está operando e promovendo forte inversão de valores no sistema axiológico pentecostal. Faz isso ao enfatizar quase que exclusivamente o retorno da fé nesta vida, pouco versando acerca da mais grandiosa promessa das religiões de salvação: a redenção após a morte. Além de que, em vez de valorizar temas bíblicos tradicionais de martírio, auto sacrifício, isto é, a “mensagem da cruz” – que apregoa o ascetismo (...) e a perseverança dos justos no caminho estreito da salvação, apesar do sofrimento, das injustiças e perseguições promovidas pelos ímpios contra os servos de Deus –, a Teologia da Prosperidade valoriza a fé em Deus como meio de obter saúde, riqueza, felicidade, sucesso e poder terrenos.

Vemos na Teologia da Prosperidade um traço claramente sectário (servos de Deus e os ímpios) que é a porta de entrada para um imaginário bélico constituído. Sua constituição, o *legein* que Cornelius Castoriadis (1991, p. 262) expõe na combinação “distinguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer” se dá na prática pedagógica feita dentro das igrejas em púlpitos, grupos menores de culto, grupos de rede sociais e conversas informais. Há uma estratégia, uma metodologia de difusão que usa de vários meios e dinâmicas para atingir seu objetivo: *a priori* a fidelização do seguidor.

É preciso uma formação discursiva que facilite a distinção *nós e eles*, ou o *povo de Deus e o Mundo*. Ela precisa ser simples e de fácil captação, o maniqueísmo pueril da dicotomia Deus/Diabo torna-se importante ferramenta para a rápida proliferação não só entre os fiéis de uma denominação, mas de uma cultura “gospel” que une ideologicamente a população cristã-evangélica. Dentro da concepção de instituição imaginária castoriadiana, esta função do *legein* abre a primeira porta para a discriminação e a ferramenta física é a Bíblia Sagrada. Comumente chamada de “arma do cristão”.

A escolha está intrínseca no ato da conversão a uma igreja evangélica, quer seja neopentecostal ou não. A frase “aceite Jesus no seu coração” é a chave para tomar partido nesta “guerra espiritual”. Tal conflito é abertamente expressado nas pregações da pastora que foi analisada. O que permite a alegoria à *jihad* islâmica, embora a liderança religiosa não empunha armas físicas, tampouco inspira seus seguidores e seguidoras a fazê-lo. Suas armas são retóricas.

O estabelecer remete à parte pedagógica em si do trabalho da igreja. O próprio ato de cooptar e buscar mais fiéis passa por um processo de neurolinguística fundamental para penetrar no extrato social marginalizado pelas políticas públicas. É preciso falar uma linguagem que até não respeite as regras gramaticais do idioma, mas que seja eficaz com aquela pessoa deprimida pelo alijamento socioeconômico consequente deste momento do capitalismo. Refiro-me a pessoas que vivem numa economia onde a mão-de-obra é efêmera e descartável, Roberto Torres, citado por Antônio; Lahuerta (2014, p. 63), conceitua de forma clara a situação desta camada da população: “[..]os indivíduos são motivados a desenvolver disposições descartáveis, empregáveis na circunstância de cada projeto de curto prazo e incapazes de pautar relações de reconhecimento e interdependência generalizáveis de um contexto para outro”.

No Brasil, os extratos sociais se dividem não apenas em capital financeiro, mas no que Pierre Bourdieu chama de capital cultural. Para Jessé Souza (2011, p. 36) “é a apropriação privilegiada de capital cultural, seja técnico ou literário, que marca tipicamente as classes médias modernas.” O sociólogo faz uma divisão entre as “classes médias verdadeiras”, com os “batalhadores” (emergentes) e a “ralé”. Sobre estes *batalhadores*, Souza (2011, p. 36) os descreve no mundo secular do trabalho no atual meio capitalista:

Sem acesso aos conhecimentos altamente valorizados que permitem a reprodução do mercado e do Estado [...] os batalhadores “compensam” esta falta com extraordinário esforço pessoal, trabalhando sob condições penosas, sem garantias sociais, em atividades muitas vezes informais, sem pagamento de impostos.

A consciência da efemeridade deprime o indivíduo, deixando-o suscetível ao discurso opressor alienante. Como ele não tem acesso real ao Estado, que não tem significância na sua prática, pois os serviços públicos são precários em sua totalidade. Por fim, lhe resta a ignorância dos valores da sociedade – representada no Estado – que não lhe ampara, lhe exclui.

Baruch Spinoza, citado por Brunschvicg (2014, p. 258), em seu teorema da ética, afirma o ignorante como uma “presa das mil agitações das causas exteriores, nunca se eleva à verdadeira paz da alma; vive sem saber quem ele próprio é, o que é Deus e o que são as coisas.” A doutrina neopentecostal propõe esta “paz da alma” com respostas diretas, sem apresentar fundamentação ou com fundamentação indeterminada (“pesquisas mostram”, por exemplo). Este grupo não entende a sua situação tampouco faz ideia do quanto a conjuntura macroeconômica lhe atinge. Este ignorante *spinozano* sofre, dentro da igreja uma ação que Paulo Freire chama de antidialógica, revelando-se uma estratégia de opressão (2005, p. 158), para o educador brasileiro “a necessidade da conquista acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos”. Ele ainda acrescenta que é preciso “dividir, para manter a opressão” (2005, p. 160). Logo, a divisão entre “Igreja” e “Mundo” também é uma ação pedagógica.

A tríade *juntar-contar-dizer* compõe o elemento agregador de massa. Ela molda o orgânico do imaginário evangélico que vemos nos discursos, nas manifestações culturais, na ética e nas atitudes desta camada da população. Os seres já se sentem acolhidos e acolhem, dentro do que Castoriadis (1991, p. 262) estabelece como “criação e condição da sociedade”. Ele agrega a si as significações da nova religiosidade e reproduz como sua. Como se o púlpito o alimentasse e a sua significação deixa de ser dele partindo numa espiral da membresia para o exterior, sítio das batalhas da *jihad*. Os *recrutas* estão preparados e prontos para avançar as linhas inimigas. E o volume do Mar da Insensatez cresce.

A LUA DO MAR – PREGAÇÕES COMO MUNIÇÃO JIHADISTA

Damares Alves não é o grande ícone do neopentecostalismo brasileiro. A escolha de sua pregação não teve sua relevância nacional como critério. Durante quase toda a sua vida religiosa, era conhecida apenas no herético meio evangélico. Foi por anos assessora do senador e pastor Magno Malta, do Espírito Santo. Quando Jair Bolsonaro assume a Presidência da República, em janeiro de 2019, a paranaense presbítera da Igreja Batista da Lagoinha assume o cargo de ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. O acaso a fez nascer em um dia/mês e em um ano icônicos: 11 de setembro de 1964. Graduada em Direito pela extinta FADISC (Faculdades Integradas de São Carlos)³ de São Paulo. Formou-se pastora da Igreja do Evangelho Quadrangular, migrando posteriormente para a Igreja Batista da Lagoinha em Belo Horizonte. Teve canal próprio do YouTube e proferiu palestras no país inteiro em várias igrejas evangélicas e em eventos do Movimento de Renovação Carismática da Igreja Católica até assumir o cargo no Executivo da União. Se autodeclara mestra em Educação, não encontrei seu currículo na plataforma Lattes do CNPq, tampouco apresentou documentação comprobatória ao assumir o Ministério.

Damares é trazida a este estudo de caso ao ser evocada pela mãe recruta no seu ataque à Escola, à minha práxis pedagógica. Quando munuiu seus fiéis, que muniram outros. Fazendo a onda que provocou bater forte contra a Torre do Castelo onde o educando se encontrara. Deste momento em diante, não estou me referindo a

³ A FADISC foi proibida de promover Vestibulares e emitir diplomas de graduação pelo então Ministro Fernando Haddad em 2011, por não entrega de documentação acerca da situação administrativa da Instituição denunciada ao MEC. Conforme notícia do jornal *São Carlos Agora* de 31 de agosto de 2011. A IES encerrou suas atividades em 2012.

pessoa, mas à ideia. O ícone – Damares Alves – está dentro de um conjunto de símbolos que formam o tecido do imaginário instituído e que entra em conflito com outro imaginário. Este formador e emancipador. Um dialógico e outro antidialógico, parafraseando Freire. Para ilustrar, usarei uma parte de sua pregação em que a religiosa ataca frontalmente os livros aprovados pelo MEC e que, segundo ela, ferem a fé das crianças cristãs evangélicas.

THEUKEIN NEOPENTECOSTAL – UM EXEMPLO PRÁTICO

Castoriadis (1991, p. 301) usa o termo *theukein* que deu origem a *techné* – raiz do termo “técnica” – como “É pois: fazer ser como.. a partir de.. de maneira apropriada a .. e com vistas a ..” Dentro de uma perspectiva *jihadista*, de embate retórico que precisa levar ao ataque discursivo e de ações que parem o avanço do inimigo. Identifiquei estes elementos em pontos estratégicos da pregação da pastora. Transcrevi uma pregação feita em Belo Horizonte em 1º de junho de 2016.

Olha outro livro eu [sic] tô encontrando nas escolas - Pode passar – Olha lá: Evocação⁴! Livro que tem uma historinha que a menina faz uma evocação com bacia d’água e vela e no final os professores estão orientando as crianças a fazer uma “evocação” em sala de aula. Peraí[sic]: Se aquele livrinho “Eleguá”⁵ tá [sic] na Escola, se este livrinho “Evocação” tá [sic] na Escola, as Bíblias vão ter que voltar pras [sic] escola do Brasil! Se Olorum pode ser invocado [sic] nas escola, Jeová também poderá ser invocado [sic]. Se Estado é laico, tem que ser laico pra todo mundo! Chega!⁶

Em exatos trinta segundos, Damares denuncia uma suposta prática ilegal para a exclusão dos valores cristãos das escolas, identificando-as como fora do seu lado do embate. Se a Bíblia precisa voltar é porque não está. Se não está, o laicismo legal não está sendo respeitado na Escola. Posteriormente ela cita mais livros aprovados pelo MEC para aquisição e disponibilização nas bibliotecas escolares. Vou deter-me a este recorte em virtude do fato gerador deste estudo. Faz parte da sua *techné*: afrontar um Estado governado por valores antagônicos aos seus. O mesmo que não ampara as pessoas que estão absorvendo seu conteúdo. Mostra um suposto “ataque” à Lei para garantir que o inimigo, representado com um substantivo (evocação) qualitativamente ligado ao espiritismo, antagônico ao seu campo imaginário. Ao fazer este discurso de forma enérgica, agitada (ela anda freneticamente pelo palco) e com retórica de frases curtas e rápidas proferidas de maneira esbaforida dando um tom de ansiedade, de modo que não importa erros de concordância.

Todo este *ethos* visa preparar a audiência para que tome uma atitude na sua escola, para que ela não cometa ilegalidades para garantir o espaço do outro dogma ou doutrina. É uma guerra espiritual e santa que se está travando. Uma *jihad*. O ataque atinge um alvo frágil: as crianças. A partir de uma comoção de uma agressão aos indefesos infantes, conclama-se para defendê-los da “confusão mental” provocada uma escola criminosa, pois afronta a Lei. Agora a luta é da Igreja E do indivíduo porque agora ele, acolhido, acredita ser instituinte, embora apenas esteja reproduzindo o instituído. Numa perspectiva belicosa, o ataque precisa de uma resposta à altura e definitiva. Para não entrar em complexidades que os receptores não têm condições de problematizar, quebrando a lógica simplista do discurso, é preciso afirmar que há um ataque poderoso, imoral e que vai ferir de morte. A indeterminação do sujeito – quem será prejudicado por tal confusão mental? Minha família? Meus filhos? A Igreja? – faz com que tudo ou todo o contexto imaginário neopentecostal esteja em xeque.

Em trinta segundos, a pessoa deprimida e oprimida por um capitalismo que a trata como descartável e não-biodegradável está convocada a defender a única ideia de mundo acolhedor que tem.

4 Vemos o slide com a capa do livro de Márcia Kupstas.

5 Livro da autora Carolina Cunha sobre lendas de origem africanas para crianças.

6 Damares, em seu canal de YouTube, também criticara a publicação de Márcia Kupstas. O vídeo foi retirado do ar quando assumiu o Ministério da Mulher, Cidadania e Direitos Humanos.

A TORRE - PRÁXIS PEDAGÓGICA DA SALA DE AULA DE UMA ORDINÁRIA TURMA DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*E no desvario seu
Na Torre pôs-se a cantar..
Estava perto do Céu,
Estava longe do Mar.*

Era uma vez uma turma de Ensino Fundamental em uma escola confessional, em uma pequena cidade na margem direita do Lago Guaíba. Três vezes por semana, o grupo de trinta e dois jovens da faixa etária entre doze e treze anos tinha aulas do componente curricular Língua Portuguesa com o professor autor deste texto. Uma vez por mês faziam uma atividade devocional, organizada pela Capelania da Unidade de Ensino. No hall de entrada, na sala do diretor, uma Bíblia Sagrada recebia os sonolentos estudantes que deixavam cambaleantes os automóveis de seus pais. No Brasil, a maioria das escolas confessionais são cristãs. E esta não foge à estatística.

Dentro do processo avaliativo, dividira meus instrumentos em dois grupos: um quantitativo e um qualitativo. Dentro do conjunto dos qualitativos, coloquei a leitura obrigatória de obras literárias.

Tratara-se de cinco obras escolhidas sob os critérios de relevância de linguagem, diálogo com a faixa etária dos estudantes e potencial de promoção da leitura. Para esta turma, determinei as seguintes obras:

- Malala – A Menina que queria ir para a Escola, de Lydia Carranca;
- Viagem ao Centro da Terra, de Júlio Verne;
- O Médico e o Monstro, de Robert Louis Stevenson;
- A Rebelde do Deserto, Alwyn Hamilton;
- Evocação, de Márcia Kupstas.

A Rede de escolas a qual a unidade de ensino pertence também instituiu um projeto de leitura para fomentar o gosto por esta. Subtraí deste estudo porque foi avaliado separadamente. Os estudantes tinham o prazo do trimestre letivo para ler dois livros por vez e responder a um questionário específico sobre as obras. A ordem era determinada pelos educandos. Nesta torre literária, este professor oferecera uma diversidade de estilos para mostrar a pluralidade desta expressão artística, com autores e autoras de diversas nacionalidades (Brasil, França, Nova Zelândia e Canadá), tipos de narrativas (aventura, terror e drama baseado em fatos reais) e religiosidades (ateus, católicos, protestantes e muçulmanos). Metodologia devidamente aprovada pela Instituição. Vi na diversidade temática e de visões de mundo uma forma de ampliar os horizontes de problematização, como Freire (2005, p. 80) “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados.”

Eis que o Mar da Lua de Damares bateu na Torre.

Duas semanas após a distribuição da lista, uma mãe se apresenta no setor pedagógico para notificar que seu filho não vai ler a obra de Kupstas. O argumento é que “tinha[sic] visto na internet que uma personagem era médium e que não queria seu filho lendo livro espírita.” O encontro foi feito informalmente, sem registro. O aliviou o peso. Numa guerra, deixar o inimigo alerta pode atrapalhar os avanços das linhas inimigas. Logo, uma reunião formal com tom reclamatório geraria uma postura mais assertiva do outro lado. Como o educando podia ler os outros quatro, que não tinham oposição de casa, naquele encontro decidiu-se dar prioridade a estes e que se procrastinasse a decisão para o distante final do ano letivo. Vida que segue.

Não. A vida não seguiu. Uma frase dita no encontro pela quase-não-reclamante alertou a minha brigada-ligeira: “Eu não li, mas não gostei do livro!”

Estas duas orações coordenadas escancararam a ignorância. Spinoza (2014, p. 259) já afirmara que “a religião, obra da razão, se voltara contra a razão; [...] devia calar-se, condenada ao nome do livro morto.” Precisava saber por que exatamente aquela publicação causou a queixa uma vez que havia uma obra que contava a história de uma menina muçulmana e um romance de terror muito mais violento do alvo da queixa. Fui à internet. Numa busca simples acerca de “comentários sobre o livro “Evocação”” encontrei a pregação da pastora Damares Alves da qual fiz transcrição anteriormente.

A LUA NO CÉU – UMA INOCENTE HISTÓRIA DE FANTASMA

“Evocação” é uma obra do gênero terror de autoria da escritora paulistana Márcia Kupstas publicada pela primeira vez em 2012. No ano seguinte, foi distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as bibliotecas escolares de todo o Brasil. O Ministério da Educação classificou a faixa etária da publicação entre 11 e 15 anos, equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A obra conta ainda com o prefácio do escritor Walcyr Carrasco.

A história é contada por Magda no pretérito. A protagonista conta sobre sua primeira experiência sobrenatural com um fantasma. Descreve quando vai passar férias de julho, quando tinha 15 anos, numa casa afastada no litoral paulista. Ela se irrita com uma amiga de seus primos, Bárbara, e decide assustá-la com uma brincadeira usando o popular “jogo do copo” (tabuleiro ouija). A brincadeira foge ao controle quando os jovens acabam evocando o espírito de um surfista que morrera na região. Magda, seus dois primos – Lucas e Jaqueline – e Bárbara, se amparam emocionalmente ante ao medo do Sobrenatural na avó da protagonista, que é professora e parapsicóloga. As conversas com o espírito do surfista acontecem em sincronicidade com eventos cinéticos (objetos que voam do nada) conhecidos como *poltergeist* provocados pela paranormalidade de Bárbara. Por fim, Magda acaba tendo que conviver com o espírito que evocou que passa a assombrá-la.

Nas páginas 48 e 49 a obra apresenta uma ilustração do tabuleiro ouija feita pelo ilustrador da edição, o paulista Adams Carvalho, como parte de outras cinco espalhadas pelo livro. Damares Alves não foi a única a acusar a obra de doutrinação impositiva pró-espiritismo. Orley José da Silva (2019), em seu blog “De Olho no Livro Didático”, fez uma análise com recortes da obra e afirma que, no desfecho da narrativa, quando Magda se vê atormentada pelo espírito que lhe persegue, o fato da protagonista se descobrir médium é uma valorização da religião espírita.

Cabe a pergunta: embora possa ser considerado ficcional e literário, não teria este livro uma função prioritariamente proselitista? A própria autora, em entrevista publicada no mesmo livro, admite que acredita na realidade dessas manifestações espiritualistas. Ela, no entanto, pondera que é possível aos leitores fazerem outra interpretação, creditando as manifestações sejam fantasias e no máximo, obra de fantasmas. Estes questionamentos se baseiam no esforço deliberado das diretrizes educacionais públicas brasileiras pelo apagamento dos valores culturais das tradições judaica e cristã. Os livros didáticos e paradidáticos quase não fazem mais referência à religiosidade cristã, por exemplo. Por outro lado, privilegiam outras manifestações religiosas, principalmente aquelas ligadas à Nova Era e as espiritualistas (SILVA, 2019, online).

Na narrativa, de volta da viagem, Magda continua atormentada pelo espírito. Ela se vê enlouquecida e sem saber como administrar esta situação. Na biblioteca da escola, discute mentalmente com o espírito e um livro cai aberto. A jovem pega a publicação e lê a frase: “o mal da condição humana, de qualquer condição humana, é

que depressa nos acostumamos a ela.” Não encontrei nenhuma referência a esta premissa no Livro dos Espíritos, tampouco no Livro dos Médiuns, basilares da doutrina espírita. Trata-se, na verdade, de uma alusão a Hannah Arendt, no seu clássico “A Condição Humana”. Para a filósofa, “a condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência” (ARENDR, 2007, p. 10).

O que vai ao encontro do que ocorre na história, pois Magda criou uma situação para abalar sua rival entrando numa ceara perigosa. Agora o espírito passou a fazer parte da sua condição enquanto pessoa, a fazer parte dela. E não há nada que possa mudar tal premissa, muito menos uma igreja.

Então é isso: eu me acostumei a ele, a enxergá-lo nas horas e lugares mais inadequados – no banheiro, na conversa com o analista, à mesa durante as refeições, até em igreja ou parque, porque ele nada teme de sagrado ou íntimo, não tem pudor em me cutucar em hora ou momento impróprio, não aceita rotina nem faz acordos (KUPSTAS, 2012, p. 145).

DIAGNÓSTICO: DESVARIO

*E como um anjo pendeu
As asas para voar.
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar.*

*As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par.
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar.
Alphonsus de Guimaraens*

A escola é um espaço democrático. Um ambiente de crescimento, amadurecimento. Quando entra para a escola, a criança oficialmente vai deparar-se com ideias diferentes das que convivera antes. Conforme cresce, amadurecendo a criticidade, filtra as informações que recebe. Por mais descabido que pareça, há uma rivalidade entre famílias e escola, em especial com os professores e professoras. Tal divergência foi acentuada com o crescimento e a hegemonização do imaginário neopentecostal.

Num contexto de fragilidade emocional de um grande extrato social, devidamente cooptado por um discurso de aparelhamento opressor. Falo de um assistencialismo emocional que objetiva claramente uma dependência do público que atinge. Estas mentalidades enfraquecidas não se sentem com estrutura para ser referência para os indivíduos que trazem ao mundo. Delegam suas responsabilidades morais para outrem, ora o Estado, através da escola, ora pra a Igreja. Esta última, dentro de uma lógica de disputa de poder, institui um imaginário próprio e o hegemoniza. Para isto, precisa destruir o antagonico que está na unidade de Ensino. Incute-se, então, uma concepção imaginária de “guerra santa”, uma *jihad* evangélica.

Mas a quem interessa essa *jihad*? É estratégico. Raymond Williams, citado por Apple (2006, p.40) afirma que as escolas “são agentes da hegemonia cultural e ideológica, da tradição seletiva e da incorporação cultural.” Dominar este instrumento de hegemonização implica em se estabelecer e oprimir os contrários: um projeto de poder.

Instituir o imaginário é uma construção complexa e não é uma atividade humana funcionalista com cronograma e fluxograma. Institui e é instituído. O indivíduo é receptor e emissor. Ele acaba se sentindo produtor de conteúdo e cultura. Logo, a *jihad* também é sua e é seu dever garantir o seu espaço – que na verdade é do imaginário neopentecostal instituído – e de seu lugar de fala.

Como elemento do instituído, criadora e criatura de uma visão de mundo, uma mulher se sente compelida a marcar a sua concepção imaginária ante qualquer outra. Independente do respaldo do coletivo e de ter contato com o conteúdo. Este pouco importa, tampouco precisa ter fundamento. O imaginário neopentecostal é um arcabouço de verdades absolutas orais, de orações coordenadas, de fácil manipulação. Mas estas são inúteis em um debate acadêmico. Por isso a informalidade e a fuga de discussões.

Neste dilema entre a lua do Mar da Insensatez e a lua do Céu da arte e da emancipação está o educando e a educanda. Num fogo cruzado com medo de bala perdida. Confuso(a) sim. Mas não por conta de doutrinas conflitantes em casa e na escola. Sua situação se deve ao momento em que vive. Quando a sua primeira referência de adulto ocupa este lugar em situações que não tem competência tampouco habilidade para ocupar lugar de fala. Afinal, como, afirmara categoricamente o professor em aula: como podemos discutir uma obra que não lemos? E os pais discutem com o educador acerca de um livro que sequer tocaram. Eis a discórdia. Ela não é religiosa, mas educadora. E, para piorar, defendendo um projeto hegemônico.

Entramos, enfim, no embate em si. O imaginário neopentecostal se soma à enfermidade mental do seu público potencial. O desvario tatua-se nas falas e nas atitudes nos púlpitos e fora deles. O professor acaba sendo demonizado junto se não concorda com a lógica insana. E quanto mais o educador recua, mais é oprimido profissionalmente. Os lugares precisam ser respeitados. A escola não deve ser regida por igreja, tampouco por agentes de segurança, muito menos por políticos. O educando não tem que ser uma Ismália que ao fim se joga em sua loucura e deixa de existir. Precisa sim olhar para as duas luas, entendê-las e ter sua posição autônoma acerca delas. Não vivemos em conflito algum. O discurso retrógrado e doente da intolerância não pode avançar como um tsunami sobre a terra firme do bom senso. E quem estabelece estes limites é a unidade de ensino, é o educador, é quem entende tecnicamente que o processo de aquisição do conhecimento passa por conhecer as mais diversas visões de mundo e do mundo.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, Gabriel Henrique Burnatelli de; LAHUERTA, Milton. Neopentecostalismo e os dilemas da modernidade periférica sob o signo do novo desenvolvimento brasileiro. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº14. Brasília, p. 57-82, mai./ago. de 2014.
- ALVES, Damares. *Pregação na Igreja Batista da Lagoinha (1º de junho de 2016)*. Belo Horizonte: Canal Protetores da Família e da Infância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9_PSMCR_r_o&t=7s>. Acesso em: 18 set. 2019.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BENJAMIN, César (org.). *Estudos sobre Spinoza*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- BORDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2012*. Brasília, 2012.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GUIMARAENS, Alphonsus de. *XXXIII – Ismália*. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/12902/xxxiii-ismalia>>. Acesso em: 18 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KUPSTAS, Marcia. *Evocação*. São Paulo: Ática, 2012.

SÃO CARLOS AGORA. *FADISC é descredenciada pelo MEC*. Disponível em: <<https://www.saocarlosagora.com.br/cidade/fadisc-e-descredenciada-pelo-mec/21538/>>. Acesso em: 19 set. 2019.

SILVA, Orley José da. Evocação de Espírito e Possessão Demoníaca em Livro Infanto-Juvenil do MEC. [Blog] *De olho no livro didático*: políticas educacionais e ocorrências de doutrinação nos materiais didáticos, literários e pedagógicos. Disponível em: <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2014/10/evocacao-de-espírito-e-possessão.html>>. Acesso em: 19 set. 2019.

SOUZA, Jessé. A Parte de baixo da Sociedade Brasileira. *Revista Interesse Nacional*, v. 14, p.33-41, 2011.

RESILIÊNCIA DE PÓS-GRADUANDOS STRICTU SENSU: UM DESAFIO PARA A AMBIÊNCIA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Neiva Viera Trevisan¹

RESILIÊNCIA DISCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU

A ideia desse artigo surgiu por ocasião da minha experiência como estudante da pós-graduação *stricto sensu*, a qual foi de extrema importância para desenvolver o meu próprio processo de resiliência e este para o meu desenvolvimento pessoal/profissional/acadêmico. Ao mesmo tempo em que a ambiência universitária me trouxe a maravilhosa oportunidade de realizar o Mestrado e o Doutorado em Educação em diferentes contextos, também se apresentou como um enorme desafio necessário a ser desbravado/superado nos seus mais diversos aspectos. E, no emaranhado desse processo formativo, fui me permitindo ser transformada pelas aprendizagens que foram sendo [re] elaboradas, [re] significadas, [re] construídas. E com esta ideia, tomo a liberdade de apresentar a noção de resiliência de Grotberg (2005), ao dizer que a mesma é uma capacidade humana de não apenas fazer frente às dificuldades da vida, mas também ser transformado por elas.

Porém, percebi ao longo da minha trajetória como discente da pós-graduação em ambos os contextos que nem sempre os estudantes se sentem acolhidos e encontram uma ambiência adequada para desenvolver as suas pesquisas. Concordo com Bianchetti e Martins, quando assinalam que:

Os discentes justificam, institucionalmente, a existência de um programa de PG. No entanto, se pensarmos em termos de sistemática de organização e funcionamento de um programa, a condição dos discentes é muito mais de sujeitos-sujeitados do que de protagonistas. Embora muito se fale em coletivo, de implementação de posturas dialéticas no tocante a ações pedagógicas e institucionais e de participação nas decisões e relações dos envolvidos em um programa, o que acaba predominando na prática, no que diz respeito aos discentes, é a perspectiva sistêmica, segundo a qual eles se preparam, ingressam no programa, cumprem as atividades regimentalmente previstas e concluem suas dissertações ou teses e tornam-se egressos. Mas a que preço esse processo acontece? (2008, p. 4).

Esse sentimento do preço a pagar sem dúvida tem a ver com o mal-estar na pós-graduação *stricto sensu*, caracterizado por muitos com um período cinza em suas vidas que contrasta frontalmente a meu ver com os preceitos de uma ambiência positiva, o que denota que os apoios institucionais previstos ainda são insuficientes. Embora muitos conseguem buscar outros apoios, inclusive extra-institucionais, alguns acabam sucumbindo a esse

¹ Graduada em Pedagogia pela UFSM (2000), Especialista em Gestão Escolar - UFSM (2002), Mestre em Educação - UFSM (2014) e Doutora em Educação pela UAM/Madri/Espanha (2018) com título reconhecido em 10/2019 pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora contratada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IF campus Bento Gonçalves, desde 13/02/2019 até a presente data.

sentimento de mal-estar, tornando a sua trajetória não uma experiência exitosa e realizadora, mas algo frustrante e causador de adoecimento acadêmica: “O mal-estar na Pós-Graduação é causado, entre outros fatores, pelo desencontro de expectativas entre os pós-graduandos e aquilo que encontram e precisam adotar na ambiência dos programas de PG” (Ibid., p. 3). Junta-se a essa realidade os cortes nos orçamentos das universidades, afetando os programas de pós-graduação e a concessão de bolsas de pesquisa nesse nível de ensino, o que tem agravado a crise de estresse e angústia de muitos estudantes, levando a casos de suicídios (SEIXAS; ALVES, 2017; PASSOS, 2018).

Por isso, entendo que esta é uma tarefa para ser pensada a partir da ambiência e da resiliência entendidas como tarefa de uma Pedagogia Universitária, afinal, como afirma Leite (2006, p. 57), essa pedagogia:

Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo defendida pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos.

A resiliência é um conceito importante para o desenvolvimento docente e discente, uma vez que pode contribuir para maior compreensão acerca do processo de construção do conhecimento de si, do outro e do mundo, muitas vezes desafiado pelas adversidades com as quais se deparam ao longo de sua carreira. No meu projeto de tese de doutorado tive a oportunidade justamente de defender a proposta de um Programa de Formação Continuada Docente,

em que o ambiente [trans] formativo é entendido como o eixo da resiliência pedagógica. Este programa poderia ser complementado com a reflexão sobre a resiliência presente nas estruturas curriculares de seus diversos cursos de ensino médio, graduação e pós-graduação, em unidades que ofereçam apoio pedagógico permanente a esses professores, na melhoria da metodologia de avaliação institucional, oferecendo acompanhamento para casos que não conseguem transcender os índices (VIERA TREVISAN; HERRÁN; VEIGA; 2019, p. 174).

Trata-se agora nesse novo projeto² de direcionar, portanto, essa investigação para pensar o mal-estar discente na pós-graduação *stricto sensu*, com o intuito de oferecer suporte de ambiência para obter bom êxito na sua trajetória acadêmica. Afinal, a resiliência vem sendo defendida como algo dinâmico, como bem explica Grotberg (2005, p.17) quando diz que “as situações de adversidade não são estáticas, mudam e requerem mudanças nas condutas resilientes”. Ao sustentar a noção dinâmica de resiliência, a autora define a interação de fatores resilientes advindos de três níveis: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou). Esses fatores se interagem e estabelecem uma relação dinâmica no percurso vital e profissional. No entendimento de Tavares (2001, p.29):

A resiliência é a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente.

2 O projeto pretende ser uma continuidade de minha pesquisa de Doutorado em Educação, defendida na Universidade Autônoma de Madri – UAM/Espanha (2018), com o título: “O Jardim da Resiliência Pedagógica: a Ambiência [trans]formativa e os processos de Autoformação Docente na Educação Superior”.

A resiliência como tema de estudo nas Ciências Humanas e, portanto, da Educação, ainda é recente, embora a sua relevância como um aspecto do desenvolvimento humano vem crescendo. Para Yunes (2003), o processo de resiliência refere-se aos fenômenos caracterizados por bons resultados mesmo diante de sérias ameaças à adaptação ou ao desenvolvimento da pessoa. Relaciona-se com processos psicossociais, que favorecem o desenvolvimento sadio do indivíduo, mesmo quando este se encontra frente a adversidades e problemas. Tavares (2001) acredita que o estresse/destresse da sociedade ocidental causam constantes impactos nos indivíduos e grupos, tendo em vista o trabalho excessivo e estressante e também a pressão sofrida pelas expectativas frustradas de sucesso, ou ainda, na linha de Esteve (1992) por ter que corresponder aos padrões e exigências das mudanças sociais. Assim, penso que para construirmos a resiliência, é necessário tornar a sociedade e suas instituições menos burocráticas, violentas e causadoras do mal-estar acadêmico. Por isso, num primeiro momento pretendo apresentar as bases teóricas da pesquisa em função da minha própria experiência de estudante no contexto da pós-graduação e, a seguir, nos estudos sobre a resiliência direcionados ao desenvolvimento profissional docente.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DA RESILIÊNCIA

Com a minha inserção no Curso de Mestrado em Educação da UFSM tornei-me estudante nesse renomado contexto formativo e, com isto, novos desafios foram apresentados, pois temos a possibilidade de novas aprendizagens, novas perspectivas, reconstruções nos são possibilitadas; enfim, é um momento em que somos permeados por inúmeras situações formativas (e [auto] formativas). Diante desse contexto tecido por diversas aprendizagens, emerge a temática interlocutora primordial para a tessitura da dissertação: a resiliência docente. E, a partir do momento que essa temática é apresentada ao meu processo formativo, [re] iniciei meu percurso formativo, [re] significando-o com novas nuances.

Desse modo, ao iniciar os estudos sobre a resiliência docente, percebi que o meu processo formativo (e também minha história de vida pessoal) foram permeados por situações desafiadoras e resilientes. Com essa perspectiva, minha dissertação de mestrado foi desenvolvida com a proposição intitulada “Ambiência [trans] formativa na educação superior: processos de resiliência no início da carreira docente” (VIERA TREVISAN, 2014). Nesse trabalho tentei responder à pergunta: “Como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente? A busca de respostas levou-me a propor um construto conceitual em que a Espiral [Auto] Formativa se destaca como elemento dinamizador de processos resilientes na construção da ambiência [trans] formativa. Nesse contexto pude entender a resiliência docente como um processo coletivo de ultrapassar as adversidades, as dificuldades e os desafios encontrados no percurso da docência, através do processo [auto]formativo e/ou espiral [auto] formativa.

No entanto, as aprendizagens reelaboradas no caminho percorrido e permeadas por significados proporcionaram a construção de uma nova etapa: o Doutorado em Educação na Universidade Autônoma de Madri. O que dizer dessa possibilidade de processo formativo? Estar no espaço desta Universidade, em outro país, provocou novas e inúmeras aprendizagens: o idioma, culturas diferentes, temáticas de estudos, ambiência institucional, relações interpessoais, entre outros. A possibilidade de participar de diferentes momentos formativos em aulas na Graduação e Master na Universidade Autônoma de Madri trouxe para a minha Espiral [Auto]Formativa inúmeras vivências, tanto em relação a conhecimentos acadêmicos como também de inter-relações com colegas de diversos países, proporcionando trocas de experiências culturais, permeando o contexto formativo com significados de extrema importância.

De volta ao Brasil, e ainda no decorrer da tessitura do trabalho de tese, tive a oportunidade de trabalhar na Educação Superior com alunos de cursos de Licenciaturas, no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos, como docente pelo período de um ano. Nesse contexto profissional, novas aprendizagens constituíram-se permeadas pelas interlocuções estabelecidas entre os conteúdos apresentados, os estudantes e eu

(docente). Esses momentos formativos foram recheados por reflexões, dúvidas, questionamentos, constatações, diálogo, criticidade, criatividade, tendo em vista as contribuições para a constituição da formação dos envolvidos neste processo, ou seja, discentes e professora.

Essa experiência contribuiu significativamente para as reflexões acerca da temática de pesquisa da tese apresentada, a qual se refere à resiliência docente, formação de professores, a ambiência [trans] formativa e os processos de autoformação docente no âmbito da Educação Superior. Assim, a partir das interações que aconteceram durante o processo formativo/profissional, ousou dizer que fui desenvolvendo meu processo de resiliência e de autoformação, sendo que esses foram provocados pelos integrantes dos contextos dos quais tive a oportunidade de ser partícipe.

Considero importante mencionar a minha participação no GPKÓSMOS - Grupo de Estudos sobre Educação na Cultura Digital e Redes de Formação, coordenado pela profa. Adriana Moreira da Rocha Veiga, pois esse espaço foi e continua sendo de primordial importância e significado no meu processo formativo/investigativo/profissional/pessoal. As relações estabelecidas nesse contexto vão além do acadêmico, estendendo-se também para o pessoal, agora [re]significado, com novas impressões/nuances/implicações dos mais diferentes componentes nos diversos momentos de participação nesse grupo.

Estas experiências conjugadas me fizeram supor que, na direção do desenvolvimento de comportamentos resilientes na docência-discência, é necessário compreender a *investigação-formação* como sendo um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, planejado e dinamizado por meio da ação dialógico-afetiva, reflexiva. As interfaces entre investigação-formação-prática profissional ocorrem, nesse processo, por meio de um continuum de “ações, reflexões, decisões e inovações” (MACIEL, 2006). Uma vez tomadas algumas categorias caras a esse contexto de discussão, como problematização, reconstrução e inovação, pode-se então pensar em um modelo teórico de autorrealização e desenvolvimento profissional que seja perpassado pela investigação-formação, estreitando os laços de solidariedade entre instituições formadoras e formandos.

Na perspectiva que se desenvolve a argumentação, os estudos sobre desenvolvimento profissional docente aliado aos aportes da ambiência, da resiliência e da Psicologia Positiva, enriquecem o horizonte da compreensão e expandem o campo de análise dos fenômenos socioeducativos. Além disso, cabe destacar a importância da troca de saberes na interação com os discentes para ouvir sobre suas expectativas, suas necessidades formativas e de desenvolvimento profissional em articulação com as suas práticas.

Para Sousa (2009):

Para que a ativação da resiliência seja viável temos que nos esforçar em proporcionar aos seres humanos certas condições certificando-nos que elas são as mais adequadas aos contextos envolventes desses mesmos sujeitos, não descuidando uma atenção cuidada nas estratégias e iniciativas a implementar. Esta intervenção traduziria a resiliência, ou seja, a capacidade de responder de forma mais consistente aos problemas, dificuldades com que os sujeitos se deparam frente aos diferentes contextos (p.10).

O discente resiliente reage diante da iminência de problemas comportamentais, emocionais e frente a estressores compreendendo que as mudanças são as novas circunstâncias que as reviravoltas sociais trazem à educação e ao educador, assim é importante aprender a lidar adequadamente com os desafios. A resiliência permite a superação das dificuldades, mesmo diante de situações adversas, sendo a ambiência positivada diante da geratividade, ou seja, da [auto]criação de novas possibilidades.

Em termos metodológicos, a proposta visa investigar hermeneuticamente a teoria das narrativas de Paul Ricoeur (1991) e a metodologia da pesquisa-formação, de Josso (2010), como fonte de inspiração para pensar as narrativas [auto]biográficas de discentes da pós-graduação. As narrativas [auto]biográficas desenvolvidas em profundidade tornam-se um processo de reconstrução, do qual o investigador também participa, interagindo, instigando, proporcionando assim ao narrador reconstruir sua história, atribuindo-lhe significado. Segundo Abrahão (2004, p. 203), “as [auto] biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”.

Porém, neste trabalho não opto pelo distanciamento dos métodos experimentais com teste de hipóteses simplesmente, tendo como objetivo último a formulação de teorias explicativas de relações causais. Procuro ressaltar que a base do conhecimento é a experiência subjetiva dos fatos tal como os atores e pesquisadores a percebem. Busco um estudo dos fenômenos pela perspectiva dos sujeitos implicados, considerando o seu marco referencial, pois interessa conhecer como as pessoas experimentam e interpretam o seu mundo pessoal/social/profissional. O professor emerge assim como uma pessoa e um ator crítico e interveniente que questiona os valores políticos, sociais, culturais e econômicos que sobredeterminam a ação das escolas/universidades, dos professores e da sua própria situação. A racionalidade prática e a racionalidade crítica se complementam para a centração na busca da autonomia dos professores, sendo utilizada a pesquisa como estratégia de formação. Afinal, não existe mais ciência neutra, como se pensou no positivismo; as compreensões do investigador são sempre influenciadoras da realidade externa e interna, de si mesmo, do outro e do mundo circundante.

Para que a pesquisa seja fundamentada em argumentações de validade e alcance científico, proponho a realização de pesquisa qualitativa, do tipo autobiográfica, a partir da imersão nos contextos institucionais e docentes, considerando a busca pelas aproximações e distanciamentos acerca da realidade docente na Educação Superior. Intento compreender como os estudantes da pós-graduação aprendem a lidar com as situações de despreparo inicial, de isolamento acadêmico, de solidão pedagógica e de crises motivacionais em ambiências internas e externas à universidade. Esses fatores demarcam implicações nas subjetividades discentes e na maneira com que lidam com o entorno acadêmico e social e com as relações interpessoais. Portanto, uma amostra significativa de discentes será protagonista de nossa investigação, contribuindo com as narrativas de sua trajetória até o presente.

Pretendo assim, através do trabalho com entrevistas narrativas auscultar o depoimento de estudantes de pós-graduação de cinco programas da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Desse modo, buscarei entrevistar três estudantes de cada um dos cursos que tenham respectivamente conceito na avaliação CAPES de 3 a 7. E, ainda, entrevistar algumas autoridades sobre o assunto, especialistas de universidade do Brasil e da Espanha, privilegiando os convênios que a UFSM tem com universidades espanholas.

CONCLUSÕES

A perspectiva desse trabalho visa descrever a ambiência em que os discentes estão inseridos no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* e identificar (ou relacionar) quais as influências desta ambiência para o mal-estar, responsável pelo seu eventual adoecimento. O objetivo é o de compreender como se apresenta a ambiência e a resiliência e quais as influências para o equilíbrio emocional e/ou bem-estar dos discentes da Pós-Graduação *stricto sensu*. E, desse modo, como proposta para o desenvolvimento do percurso investigativo, aposto nas narrativas auto-biográficas, pois as mesmas apresentam diversas contribuições relacionadas à história de vida dos sujeitos levando em conta os seus contextos. Nesse sentido, busco descrever a ambiência em que os discentes estão inseridos no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* e, além disso, identificar (ou relacionar) quais as influências da ambiência e a resiliência para o bem-estar discente. Por fim, elencar aspectos que constituem uma ambiência positiva no contexto discente na Pós-Graduação.

Por isso, ao final da execução do projeto de pesquisa, espero ver consolidados os seguintes resultados:

1. Organização de uma plataforma interativa sobre pesquisas que abordam o tema do mal-estar discente na pós-graduação, sendo que as experiências gestada pela pesquisa serão articuladas ao âmbito da pós-graduação, em especial à formação de professores;
2. Construção de um acervo bibliográfico com as produções desses pesquisadores sobre o tema;
3. Organização de um livro com o registro das experiências realizadas a partir das entrevistas trabalhadas pela pesquisa;
4. Elaboração de dois textos na forma de artigos, capítulos de livros - publicados ou no prelo – versando sobre a articulação: ambiência, resiliência, pedagogia universitária, mal-estar, pós-graduação;
5. Auxiliar na orientação de pesquisas de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado na discussão do tema junto ao grupo de pesquisa GPKÓSMOS;
6. Realização de um Colóquio sobre o tema com o apoio da associação dos estudantes da pós-graduação da UFSM, reunindo diversos pesquisadores interessados em debater a temática do projeto;
7. Aprofundamento dos contatos de intercâmbios, parcerias e convênios com pesquisadores da Universidade Autônoma de Madrid (UAM), Espanha, buscando também a internacionalização do PGGE/CE/UFSM;
8. Reforço à linha de pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGE/CE/UFSM, a qual esta pesquisa está vinculada. Sem dúvida que todas essas metas serão ponderadas dentro da realidade da discussão apresentada, porém a ideia é que os tópicos-guia da pesquisa sejam de acordo com os informes gerados nas entrevistas. Afinal, uma pesquisa-formação se realiza também como ação e não somente como pesquisa, e a resiliência é um fator que ajuda a interpretar a formação dos profissionais em contextos de mudança. Por isso, nas visitas às salas de aula dos Programas de Pós-Graduação escolhidos, com o intuito de divulgar a proposta, procurarei também difundir os dados do referencial teórico do projeto. Desse modo, estará sendo mostrado o alcance e a importância que uma pesquisa dessa natureza pode ter para a melhoria das relações intersubjetivas nos programas. Entendendo este, não como um local de cumprimento de tarefas que, ao fim e ao cabo, conduzem a conquistar um lugar no mercado de trabalho. Essa é uma visão muito estreita da função de um programa de pós-graduação, pois nele é indicado que os alunos tenham também a oportunidade de se desenvolver no sentido socioemocional, na ação dialógico-afetiva, reflexiva, e não apenas do ponto de vista cognitivo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Humana docência. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre* Imagens e autoimagens. 11ª edição, Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 50 – 67.
- ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante: um laberinto bien organizado In: *El enseñante es también una persona*. Conflictos y tensiones em el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000, pp.23 – 32. [Original editado em Paris, 1984].
- BIANCHETTI, L.; MARTINS, F. S. *O discente da pós-graduação* stricto sensu: desistências e resistências, induções externas e adoecimentos. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/11.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991, pp. 93-124.
- GROTBERG, E. H. Introdução: novas Tendências em Resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 15-22.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. Uma nueva formación permantente del profesorado para um nuevo desarrollo profesional y colectivo. In: *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*. Vol. 1, n. 1, p.31-42, Maio/2009.
- JOSSO, M. C. *Caminhar para si* (Albino Pozzer, Trad); coord. Maria Helena Barreto Abrahão. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- LEITE, D. Pedagogia universitária. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*. v.2. Brasília: INEP, 2006, p. 57-58.

- MACIEL, A. M. R. O Professor-Cidadão em (Trans)Formação no Exercício da Docência, Um Modelo Conceitual Unificador. Santa Maria: UFSM, 1995. *Dissertação* (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.
- NÓVOA, António. O regresso dos professores. *Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007.
- PASSOS, J. Pós-graduação dá depressão. *Revista Galileu*, São Paulo, Editora Globo, p. 64 - 69, jan. 2018.
- REVISTA IHU ON-LINE. *Suicídio de doutorando da USP levanta questões sobre a saúde mental na PG*. São Leopoldo: UNISINOS, 28 de outubro de 2017.
- RICOEUR, P. *O si-mesmo com um outro* (Lucy Moreira Cesar, Trad.). Campinas, São Paulo: Papirus. 1991.
- SEIXAS, L. F.; ALVES, J. B. Do que se trata noticiabilidade. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, n. 38, p. 157-172, jan./abr. 2017.
- SOUSA, Carolina Silva. Motivação, Resiliência e Educação: perspectivas e futuro. *II SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: Motivação em Diferentes Cenários*, 20, 21 e 22 de Maio de 2009. Porto Alegre, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/pda_mestR7/textos/MotivResilEduc.pdf>. Acesso em 28 dez. 2012.
- TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: J. Tavares (org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 43-75.
- VIERA TREVISAN, N.; VEIGA, A. M. da R. *Resiliência docente: ambiência [trans]formativa na educação superior*. Curitiba, PR/Brasil: Editora CRV, 2014.
- VIERA TREVISAN, N.; GASCÓN, A. de la H.; VEIGA, A. M. da R. *Resiliência pedagógica na autoformação de professores da educação superior*. Curitiba: Editora CRV, 2019.
- YUNES, M. Â. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 8, n. spe, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 dez. 2012.

MODOS DE EXISTÊNCIA: HAVERÁ RAZÃO MELHOR PARA ESCREVER?

Simone Freitas da Silva Gallina¹

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e vivido
Gilles Deleuze

Ao falar sobre a vida e a experiência, Clarice Lispector disse que elas são da ordem do ‘instante que passa’, instante no qual tracejamos travessuras. Levando em conta essa ideia, escrevo sobre as questões imbricadas na vizinhança da educação e filosofia, nesse território onde as experiências vividas traçam e determinam a existência daqueles/as que se encontram imersos nesse contexto. Escrevo para dizer que as experiências vividas nesse território de confluências não estão imunes aos atravessamentos das políticas e da gestão das subjetividades, que operam contemporaneamente nas sociedades neoliberais.

Maurizio Lazzarato apresenta uma interessante problemática surgida a partir das múltiplas relações existenciais entre os sujeitos. Segundo ele, em meio as produções de subjetividades impostas pela governamentalidade do Estado capitalista, estado que “exerce uma soberania política, ligada a um território e a um povo” (2017, p.94), aparece a figura do “homem endividado”, uma entidade subordinada a lógica do mercado que se comporta como alguém que está sempre às voltas tentando expiar suas dívidas. Mas, por que essa questão se torna importante para quem pensa as culturas escolares?

A questão se torna importante porque também nós, enquanto habitantes do território da educação, estamos à mercê dessa performatividade que, segundo Stephen Ball, “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção (2002, p.4). O que nos interessa dessa tese de Lazzarato é que, esse comportamento errático ao qual as pessoas estão normalmente submetidas, também afeta as culturas escolares, culturas infantis, assim como as culturas juvenis. Frente a isso precisamos pensar como se pode escapar das armadilhas da performatividade resultante das relações sociais, da produção, do consumo, do desejo, constituintes das culturas escolares.

Essa performatividade a qual Ball se refere é talvez a principal característica daquele que Lazzarato nomeia como *empreendedor de si*, uma entidade socioeconômica que se “constitui uma espécie de individuação da empresa” (2017, p.103). Ora, as relações que se dão no campo da educação também são permeadas por essa racionalidade, ou seja, as nossas vivências escolares fazem parte dessa política de vida. Portanto, nos resta pensar sobre a possibilidade de uma política da aprendizagem que proporcione a invenção de dispositivos de resistência

¹ Professora Associada do Depto. de Administração Escolar, Centro de Educação - UFSM. si.gallina@gmail.com

a essa *necropolítica* que, também no ambiente educacional, disfarça-se de vida e se esconde em modos de ações como a do empreendedorismo.

Portanto, como podemos delinear essas políticas de aprendizagem? Por se tratar de um processo pedagógico, vou tomar um dos elementos que considero decisivos para esse enfrentamento, a saber, a escrita como uma atividade que, por criar condições de autoria, permite enfrentar as coisas que inviabilizam as experiências de pensamento e que acabam fortalecendo a racionalidade que impõe de forma violenta a *necropolítica*.

CONTEXTUALIZANDO A ESCRITA

Por que a escrita é importante para as novas políticas de aprendizagem? Porque a escrita nos proporciona uma habilidade ímpar, a saber, nos capacita a pensar a gestão dos fluxos. Mas é justamente essa habilidade que nos é requerida para pensar como as técnicas de regulação capturam, controlam e produzem subjetividades, operações que consolidam o projeto que institui e sustenta a *necropolítica*. Pois, assim como o texto, a sociedade também é constituída por fluxos de subjetividades. Esses fluxos formatados pelo Estado, através de instituições como a escola, a caserna, o hospital, etc., instituem os sujeitos individuais que são decisivos para o mercado do trabalho (LAZZARATO, 2017, p.147-152).

Para que possamos potencializar as aprendizagens a partir da escrita, inicialmente precisamos nos afastar de uma ideia de escrita que a despotencializa, qual seja, de que a escrita é o meio pelo qual descrevemos e apresentamos as nossas experiências. Antes, a escrita precisa ser vista como aquilo que institui e reforça as nossas experiências. Isso porque a escrita consiste num processo pelo qual inventamos problemas, estabelecemos tendências e organizamos signos suscetíveis de novas interpretações.

Escrever um texto é sempre elaborar um discurso que se separa daquele que o escreve, e essa separação institui uma nova experiência para quem escreve. Ao se perguntar porque escrevemos, Deleuze afirma que o “escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição” (DELEUZE, 1998, p.63). Escrever é agenciar, pois é no e pelo agenciamento que produzimos os enunciados que compõem o texto: “O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos” (DELEUZE, 1998, p.65). Com a escrita criamos um território povoado de intensidades, território esse que não só habitamos, mas socializamos a sua habitação com os nossos leitores.

A escrita proporciona a atualização dos devires, que são as fissuras, os cortes e as rupturas que caracterizam o texto. Os devires estão na base da ação do leitor, pois são eles que permitem os agenciamentos que a leitura sempre nos proporciona. Por isso a escrita evidencia uma natureza inventiva, o “escritor inventa agenciamentos a partir de agenciamentos que o inventaram, ele faz passar uma multiplicidade para a outra” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.65). Em grande medida o esforço imposto pela escrita revela os limites do saber e da ignorância, pois “é só deste modo que somos determinados a escrever” (1988, p.18). A atividade de escrita pode ser pensada enquanto processo que suscita criações, atualiza novos sentidos e novos problemas, possibilitando assim a criação de novos modos de existência.

Nesse sentido, escrita representa não somente a possibilidade de criação, mas também da destruição de preceitos que controlam as condições da vida, com isso ela instala uma descontinuidade nos arranjos da história do pensamento, ou seja, também se constitui como uma das condições efetivas da atividade de pensar. As experimentações realizadas a partir da escrita constituem modos singulares de pensar, por isso ela possibilita o desenvolvimento de um estilo. Mas para isso é preciso superar a tendência de compreender a escrita como um

código, pois é impossível que apenas a execução de um código faça “sacudir algo”, tenha o poder de “fazer com que alguma coisa em mim se mexa” (DELEUZE, 1992, p.15). Para que de fato algo aconteça é preciso que a escrita ocorra segundo as forças que emergem no processo de criação.

A escrita corresponde ao universo da elaboração de um modo de existência: “às vezes basta um gesto ou uma palavra. São os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro. [...] O estilo, num escritor, é sempre também um estilo de vida, de nenhum modo algo pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência” (DELEUZE, 1992, p.126). Esse estilo e esse modo de existência de que fala Deleuze são os que permitem criar as condições para fugir das políticas engendradas pelo neoliberalismo.

A escrita deve ser contrária às práticas que apenas imitam e simulam a constituição de problemas. Ela é imprescindível para o exercício de um modo de existência que dá ao sujeito condições de reconciliar-se com a solidão que habita o silêncio, próprio das palavras que se fazem leitura e às vezes também escrita. Larrosa afirma que muitas vezes no processo de leitura e escrita experimenta-se as possibilidades de construção simultânea de uma voz e de uma escuta que potencializa as forças da vida. Na experimentação que a escrita possibilita há uma aprendizagem de como devemos lidar com a dimensão existencial, dimensão que nos deparamos quando entramos em contato com o texto a ser escrito:

[...] entre ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo. Queimar o lido tão logo se leu e queimar o escrito tão logo se escreveu. Não ler nem escrever nunca de tal forma que não se pudesse ler ou escrever de outra maneira. (LARROSA, 2003, p.115).

Por mais que muitas vezes o escritor seja tomado por um constrangimento de identificar o quanto sua atividade não consegue constituir um estilo de abordagem, e de elaboração de seus problemas implicados na construção argumentativa do texto, mesmo assim, sempre é importante que ele saiba da importância de ser um escritor-autor.

ESCRITA ENQUANTO MODO DE EXISTÊNCIA

A escrita implica muito mais que a possibilidade de pensar os conceitos, implica também habitar as zonas de vizinhança entre os perceptos e os afetos. Pois, são eles que criam as conexões incessantemente com os caminhos do (im)pensado. Por isso a escrita é o lugar da criação, a possibilidade da novidade.

O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afetos [...] pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações. As sensações, como perceptos, não são percepções que remeteriam a um objeto [...] O objetivo da arte, com os meios materiais, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afeto das afecções, como passagem de um estado a outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.213, 216-217)

A escrita enquanto parte dos atravessamentos do sensível implica na revelação dos limites do próprio saber e da ignorância, no mover-se entre sensações experimentadas por um corpo subjetivado. Ela intenta constantemente transformar a ignorância produzida pela ação do capital num saber.

A ação do capital, cujo objetivo é a produção de dinheiro, não cria apenas efeitos econômicos. O capital nos equipa de uma percepção e de uma sensibilidade, pois perceber e sentir são funções da ação. Para mudar a percepção e a maneira de sentir, é preciso mudar a maneira de agir e, em última instância, de viver. A ação preguiçosa é a antípoda da ação finalizada da produção capitlista, para a qual o fim (o dinheiro) é tudo e o processo não é nada (LAZZARATO, 2017, p.236).

O que interessa nessa afirmação de Lazzarato é como o Capital opera modulando a percepção e a sensibilidade, permitindo capturar a *realização da ação* enquanto efeito político. Quando questionamos a relevância da escrita, encontramos em muitos autores, como Roland Barthes, o pressuposto de um certo limite do saber, e que a atividade de escrever deveria estar sempre na busca da superação de tais limites, na constante pesquisa de fissuras que indiquem modos de existência ainda por agenciar. O que acontece muitas vezes é exatamente o contrário dessa situação, pois a escrita apenas tangencia os limites impostos pelos enunciados da governamentalidade produzida pela lógica do Capital como pensa Lazzarato quando afirma que: “A governamentalidade é uma técnica que possui uma longa história, mas o desenvolvimento do capitalismo faz do biopoder sua própria técnica de regulação, de controle e de produção da subjetividade.” (2017, p.128-129).

A escrita, nos tempos sombrios em que vivemos, tem alguns incrementos interessantes de recusa à insensibilidade. Ela é capaz de mobilizar os sujeitos a moverem-se no turbilhão dos fluxos e das intensidades que tangenciem os enunciados e as práticas discursivas. Os quais muitas vezes são imperceptíveis, mas, que perpassam a memória, a lembrança e o esquecimento do que pensamos e de como pensamos, assim como a lembrança do sentido do agir e do sentir.

A recusa tem causas e objetivos, mas a ruptura que ela exprime vem à existência por um desejo sem objetivo e sem causa. Sua verdadeira causa é a ruptura da causalidade (da divisão do trabalho, da produção e da valorização) e seus objetivos preexistem à ruptura, que força a inventar novas maneiras de ser e de agir (LAZZARATO, 2017, p.235).

Segundo Deleuze (1992), Deleuze e Guattari (1997b), Lazzarato (2017), Negri e Hardt (2016) e Dardot e Laval (2016), Laval (2019), a lógica imposta pela maquinaria neoliberal tem produzido subjetividades extremamente atreladas ao caráter opressor e controlador dos fluxos existenciais, o que não permite ao sujeito desenvolver as condições de criação e de agenciamento das multiplicidades que constituem a vida. Ou seja, a atividade de escrita serve como um dispositivo de intensidade dos modos de existência. Eles apontam para a possibilidade da criação e da destruição de preceitos que controlam as condições da vida. Por isso dizemos que a escrita torna possível a vida, para além da condição apenas pessoal. Esta descontinuidade deve permitir que se desenvolva um cuidado de si, uma prática, com o intuito de estabelecer uma noção de vida que reconheça que “[..] o objetivo da escritura é o de levar a vida ao estado de uma potência não pessoal” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.63).

Ao pensarmos de que forma a escrita efetivamente constitui vetores que atualizam problemas, ideias, sentidos, torna-se relevante compreendermos de que maneira o texto se apresenta implicado nos processos de subjetivação. Além disso, como o ato de escrever pode encontrar-se com os silêncios e os seus possíveis? Como tornar possível outra maneira de viver o tempo? Como afirma Lazzarato, “se para o capitalista o tempo é dinheiro, para o preguiçoso ou para o vidente o ‘capital é o tempo [...] são necessárias não apenas lutas, mas também novos processos de subjetivação” (LAZZARATO, 2017, p. 235).

A atualização de forças a partir da escrita recompõe “temporalidades, subjetividades heterogêneas e suas instituições deve continuamente neutralizar e se subtrair às técnicas de sujeição e de servidão da governamentalidade”. Essa atualização é importante para que seja engendrado um processo de “descoberta de forças subjetivas e sua produção, organização e recomposição sejam possíveis” (LAZZARATO, 2017, p. 238-239). Processo no qual os acontecimentos possam instaurar relações de força e de *recusa ao modus operandi* do Estado neoliberal.

Como afirma Lazzarato “a recusa implica uma ação que se desvia da divisão do trabalho e abre ao que nela é impossível. A *ação preguiçosa* não requer nenhuma virtuosidade, nenhum *know-how* especializado, cognitivo ou profissional. Ela pode ser exercida por todo mundo” (2017, p.238 grifo nosso). Essa afirmação é muito importante para pensarmos como tornar possível processos de criação. De como a escrita ao partir das práticas engendradas pela autoria, consegue escapar das amarras do Estado e da gestão das políticas do capital financeiro. A escrita cria uma íntima relação com outros signos, imagens, desejos, e principalmente estabelece conexão entre a percepção, sensibilidade e a ação. O texto é um acontecimento que traz consigo virtualidades que, uma vez atualizadas, contribuem para a (re)criação de significações.

A escrita consiste num processo pelo qual significa problematizar os enunciados produzidos pela dinâmica do capital e seu *marketing*, isso significa entender que “o enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos” (DELEUZE, 1998, p.65). Ainda assim, é preciso insistir na importância da escrita como a ação que gera *fissuras e rupturas*, a partir das quais a ação do autor pode agenciar intensidades existenciais.

A vida mediante a *ação preguiçosa* daquele que escreve, entendida enquanto forma de resistência às políticas de gestão da *necropolítica* do Estado neoliberal contemporâneo, implica numa necessária ruptura nas práticas de formação do leitor-autor. Pois, muitas vezes, o leitor-autor é tomado por um constrangimento frente ao que já foi pensado, em que parece não existir escape ao dado.

ESCRITA E CULTURAS ESCOLARES

Nada mais significativo que propor para a atividade de escrita aquilo que se apresenta como uma exigência: produzir acontecimentos e constituir processos que escapem a cópia, a imitação do mesmo. Ao que parece, encontramos mais um importante aspecto para a atividade de escrita, qual seja, escrever é condição efetiva para que as dobras do pensamento e da existência possam ser percorridas e dilaceradas, ou seja, como afirma Vidal quando se refere ao escrever, enquanto um ato significa “[...] fazer vir à tona, à superfície, esses elementos heterogêneos, que, numa sorte de paradoxo, a linguagem não contém, mas que não poderiam ter sido produzidos sem ela” (VIDAL, 2000, p.480).

Em cada linha traçada através da escrita se inscreve uma atividade com encontros de fluxos e velocidades. Por essa razão, é necessário superar a tendência em compreender a escrita *como um código*, pois é impossível que apenas a execução de um código faça “sacudir algo”, tenha o poder de “fazer com que alguma coisa em mim se mexa” (DELEUZE, 1992, p.15). Para que isso de fato aconteça, é preciso que a escrita ocorra segundo as forças que emergem no processo de criação, e que por sua vez, a mesma precisa estar orientada pela intensidade do acontecimento atualizado a partir das sensações e percepções.

Há forças que emergem da escrita imanentes a própria textualidade. Não importa que às vezes estas forças produzam silêncios e, outras vezes origem verdadeiros turbilhões, pois o que de fato importa na escrita são os devires, ou seja, “*jamaiz imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo [...]*” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.10). Apenas intensificar as descobertas de territórios povoados.

O sujeito que ao invés de pensar na impossibilidade da atividade de escrever mediante a criação de acontecimentos, de certa forma, precisa mobilizar práticas que interroguem as banalidades do cotidiano. É difícil romper com tais práticas que de algum modo são de imediato a condição na qual as subjetividades contemporânea são forjadas e relegadas no âmago da cultura, ou seja, um esquecimento que se ocorre dado a ausência na memória vivencial de muitas gerações.

A topologia, pensar de outro modo, um Outro pensar, que inclua a multiplicidade e não se queira fechado sobre si mesmo nem aberto a uma infinitude ilimitada. O signo transborda o pensar: é força que impele e compele; é o impensado que exige pensar. a dobra presentifica a diversidade da intrusão do fora e seu desdobramento em múltiplas linhas de pensamento. Signo e pensamento não fazem relação nem acordo: encontro heterogêneo e discordante, determinante da produção de novos enunciados em resposta ao hiato e à diferença” (VIDAL, 2000, p. 481).

A criação de territórios existenciais outros, que façam parte das vivências educativas das gerações de crianças e jovens, impõe-se enquanto tarefa deveras importante. Afinal, mesmo que as gerações passadas não tenham tido experimentações criativas de escrita, mesmo assim, é demasiado relevante podermos a partir da escrita estabelecer a conexão entre as subjetividades e suas temporalidades:

desde que a humanidade existe, as gerações que sacrificaram a maior parte de tempo no trabalho são as que tiveram a infelicidade de nascer sob o capital. Em vez de liberar tempo, todo aumento de produtividade e toda descoberta ou invenção da ciência e da técnica acorrentaram-no ainda mais fortemente ao capital, pois é a multiplicidade das temporalidades que é transformada em lucro (LAZZARATO, 2017, p. 234)

Essa questão é importante e está diretamente relacionada à escrita, pois a escola, diferente do sistema econômico, é um espaço e um tempo para a lentidão e para a atenção. Essa característica poética é perfeita para a compreensão da escrita nas culturas escolares como uma arte (*poiesis*) e não uma técnica (*techné*), por isso criativa e não reprodutiva. Aqui a referência de Larrosa a Joan-Carles Mèlich pode ser esclarecedora: “aprender a pensar e aprender a escrever como experiências radicais de transformação da vida pessoal e coletiva. Pensar e escrever não são um conjunto de técnicas e procedimentos que podem ser mais bem ou mal executados. Pensar é voltar a pensar, e escrever é se transformar” (LARROSA, 2018, p. 200). Por isso, penso que a atividade de escrita pode fazer frente ao projeto mercantilista de escola e de ensino.

A escola, portanto, tem que criar um tempo em que as crianças e os jovens não estejam trabalhando nem consumindo (não estejam servindo aos aparatos ou nem se servindo deles) e, acima de tudo, em que não estejam submetidos às lógicas temporais dos aparatos. E isso é particularmente difícil porque estes não estão só, nem principalmente, nos espaços-tempos de produção (como ainda estavam as máquinas nas fábricas), mas eles colonizam todos os espaços e todos os tempos; também, é claro, o tempo de ócio que converte em tempo de consumo e, portanto, em tempo produtivo; e inclusive o tempo relacional que se converte em tempo de produção e de autoprodução. Nossa época se caracteriza pela indistinção entre tempo de trabalho e tempo de ócio, entre tempo público e tempo privado, entre tempo de solidão e tempo de relação. E isso faz que a própria escola como um tempo separado seja problemática (LARROSA, 2018, p. 262).

Isso faz da escola um lugar no qual podemos nos retirar do mundo econômico e de suas leis. Uma retirada para cultivar práticas e experiências libertas da rentabilidade e alucinante produção pela produção. Tomando como exemplo a Universidade, podemos dizer com Larrosa que “o que ocorre é que a universidade também o pensamento está ameaçado. Sua submissão às exigências do mercado de trabalho, sua conversão em conversão em universidade-empresa-empendedorismo, sua dedicação à inovação e, portanto, a produção e venda de produtos e patentes fazem com que a universidade ‘se blinde às perguntas e deixe de fazê-las’” (2018, 201).

Isso não significa que a escrita seja a única arte que faz da escola um lugar para escapar da colonização dos valores do mercado. Mas como uma das artes que permitem pensar uma nova ideia de cultura escolar, uma escola que resista ao avassalador poder da economia e das políticas que tentam reduzir o humano a situação de servidão e consumo:

Contra a padronização da escrita e do pensamento é imprescindível seguir escrevendo filosofia, filosofar ensinando, ensinar a escrever. A filosofia é, portanto, a arma mais poderosa para que a universidade, ela sim em perigo de asfixia, não acabe de se converter em uma grande empresa global de produção em série de profissionais ultraespecializados e de conhecimentos redundantes e estéril (GARCÉS *apud* LARROSA, 2018, p. 202)

A recuperação que Larrosa (2018, p. 191-194) faz da palavra Escola, do grego *Scholé* significa lugar do ócio ou do tempo livre, é muito importante para pensarmos a escrita. Sabemos que o ócio é fundamental para o filosofar e que era entendido como um dos requisitos para se dedicar. Sua ênfase recai na ideia de que a escola seja uma forma institucionalizada de oferecer aos alunos tempo. A questão é que o tempo oferecido precisa de um incremento, requer que se ensine como se pode viver esse tempo de modo que não deixe de ser livre. Mas também nos alerta, mencionando Maria Zambrano, que se trata de uma escola como “caminho do tempo” e, portanto, de um tempo orientado. Mais que isso, trata-se de uma situação em que o mestre organiza e orienta o tempo, ou seja, é um mestre que maneja as artes do tempo.

O tempo é da escola e não de quem dela participa, ele está relacionado ao despertar, a descoberta e a autodescoberta. Essa dimensão do tempo nos permite pensar que entre as várias artes aí inseridas, uma delas é a da escrita. Uma arte que se beneficia de um tempo como o tempo de descoberta e autodescoberta, pois a escrita é um despertar do sujeito para o mundo vivido. Ela é um desejo de “tornar as coisas visíveis”, externalizadas, transmitidas e publicizadas como objetos cognoscíveis, por isso, como atividade experiencial, a escrita é transformadora. A escrita não pode ser separada do ensino e da aprendizagem, pois escrever é também aprender e também ensinar aquilo que se aprendeu, sendo essa uma das razões que faz com que a escrita não possa estar apartada das culturas escolares.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, 2002, 15(2), p. 03-23.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo. 2016.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- LARROSA, Jorge. *Estudar = estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*. Sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica. 2018.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo. 2016.
- LAZZARATO, Maurizio. *O governo do homem endividado*. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Declaração isto não é um manifesto*. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- VIDAL, Eduardo A. Heterogeneidade Deleuze-Lacan. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 479-491.

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM VALORES EM ESCOLA DO CAMPO

*Carina Copatti¹
Helena Copetti Callai²*

INTRODUÇÃO

A formação para a cidadania é um debate necessário no contexto da educação geográfica e remete à formação de valores. Essa é a temática aqui abordada, considerando a construção do conhecimento geográfico a partir do lugar de vivência com atividades realizadas em uma escola do campo localizada no norte do Rio Grande do Sul (Brasil), onde convivem em aprendizagem alunos de diferentes culturas e etnias: alunos indígenas, alunos de comunidade campesina e de origem afro-brasileira. Tem por objetivo abordar a formação em valores para a cidadania a partir de experiências interculturais vivenciadas no lugar.

As bases teóricas consideram autores da geografia e especialistas de referência a cada temática abordada, bem como as reflexões que sustentam a interpretação e análise a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que possibilita construir categorias em que se pode pensar a interculturalidade vivida no lugar como espaço de formação cidadã. A atividade empírica refere-se à educação em contextos interculturais e à formação em valores como temáticas centrais, abordados no contexto dos conteúdos da geografia.

Quadro 1: Estrutura da pesquisa empírica

ESTRUTURA DA ETAPA EMPÍRICA	
O QUE	Conteúdo - Povos formadores da população do Brasil e a interculturalidade
PARA QUEM	Dez alunos do 7º ano do EF, sendo 4 residentes em comunidades rurais atendidas pela escola do campo, 5 residentes na Terra Indígena do Ligeiro (Charrua/RS) que se deslocam para essa escola, além de 1 aluno que se desloca da área urbana, é afrodescendente.
PORQUE	Refletir sobre a composição da população brasileira com base nos povos que constituíram o país no processo de inicial de formação, e interpretar, como esse processo pode ter se construído, chegando às condições sociais e culturais vivenciadas pela população na atualidade e na realidade onde vivem, abordando temas como interculturalidade e valores.
COMO	Entrevistas, pesquisa, documentário e trecho de filme, questões de sensibilização/imaginação, debate.

Fonte: as autoras

1 Bolsista PNPd Capes, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: c.copatti@hotmail.com

2 Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências – UNIJUI. Bolsista PQ-CNPQ Nível 1D. FAPERGS. E-mail: copetti.callai@gmail.com

Considera-se, para tanto, que os elementos fundamentais para realizar um ensino de geografia eficaz se referem à: *o que* (o conteúdo que faz parte da proposição curricular); *para quem*, (se refere aos alunos a quem se destina o ensino, no caso os alunos de uma escola de campo que tem culturas diversas); *o porquê* (que diz dos objetivos que se pretende alcançar); e *o como* (que diz da metodologia com as estratégias adotadas).

A proposta, portanto, se refere a um conjunto de atividades desenvolvidas no sentido de compreender a relação com o lugar e com o outro, identificando se esse movimento contribui à construção de valores e à formação cidadã. Para tanto, inicia-se com a discussão acerca do papel da escola, da cidadania e a construção de valores que, neste artigo, se constitui a partir da relação com o lugar, interpretando, pelo olhar geográfico, as vivências, sentimentos e experiências dos estudantes participantes.

FORMAÇÃO CIDADÃ E A CONSTRUÇÃO DE VALORES NAS AULAS DE GEOGRAFIA

No contexto atual, percebe-se a escola para além de uma instituição responsável por “transmitir conhecimentos”. A educação escolar constitui possibilidade de formação humana para agir e conviver no mundo da vida. Este entendimento considera que a educação vai além de preparar para o mercado de trabalho, para competir e obter valores monetários que levem a um maior poder de consumo. A educação, nesse sentido, supera a dimensão de ser uma mercadoria como tantas outras, pois a partir dela pode-se construir os valores humanos.

O argumento principal da educação e em especial da educação escolarizada que aqui nos interessa reside em nos tornar humanos. Pois que, os sujeitos, neste contexto, estão se inserindo no mundo, imersos em processos educativos que também se transformam. Nesse sentido, a criança é “um novo ser humano e está a caminho de devir um ser humano” (ARENDRT, 1961, p. 8), encaminha-se a considerar a formação para a cidadania. Este que é um conceito histórico, e, como tal que se modifica no tempo e no espaço (PINSKI; PINSKI, 2012), se constituindo pela conquista de direitos civis, direitos sociais e direitos políticos.

O professor assume, neste caminho, um papel e uma responsabilidade de oportunizar ao aluno o acesso ao conhecimento, que não é mero exercício de se ocupar, mas que é a forma de se transformar em sujeito, constituindo a sua humanidade, o que o diferencia dos demais animais. O desafio, nesse sentido, é utilizar esse conhecimento para ampliar as visões de mundo e dar oportunidade para significar a ação do sujeito socialmente inserido. Frente a isso e tomando como ponto de partida os desafios de uma sociedade permeada por conflitos e situações de intolerância, o ensino escolar de geografia constitui-se como espaço para debates no sentido de contribuir à *formação de valores* e para a *formação em valores*, para agir compreendendo o mundo a partir do espaço vivido.

Valor pode ser interpretado etimologicamente, segundo Japiassú; Marcondes (2001) pelo seu sentido original que, em latim, significa coragem, bravura, o caráter do homem. Por extensão significa aquilo que dá a algo um caráter positivo. Estes autores indicam aspectos importantes a serem considerados e que podem assim ser apresentados: 1. A noção filosófica de valor está relacionada por um lado àquilo que é bom, útil, positivo; e por outro lado, à de prescrição, ou seja, à de algo que deve ser realizado; 2. Do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta. 3. Juízo de valor: juízo que estabelece uma avaliação qualitativa sobre algo, isto é, sobre a moralidade de um ato, ou a qualidade estética de um objeto, ou sobre a validade de um conhecimento/teoria. 4. Valor de uso/valor de troca: em um sentido econômico, o trabalho humano produz um valor de uso, ou seja, um objeto com utilidade determinada.

Interessa-nos considerar o termo *Valor* tanto pela *subjetividade* de cada sujeito, quanto como parte da condição humana, da vivência social. Assim, tomando a delimitação de valores no que concerne ao ponto de vista *ético*, em que os valores fundamentam a moral, as normas e regras que prescrevem a conduta correta. Mas,

reconhecendo que há em cada sociedade, diferentes compreensões filosóficas, pois são constituídas por diferentes histórias, diferentes percepções e compreensões do mundo e das relações que se constroem socialmente.

Na geografia escolar a visibilidade dos valores se internaliza em reflexões propostas nos diversos conteúdos, na compreensão do sujeito – de si, do outro e do espaço, na interação que exerce com a comunidade, no cotidiano da vida. Essas são situações em que, de alguma forma, os valores estão inseridos, mesmo quando não mencionados de modo explícito. Por isso, entende-se que não existe educação sem valores e isso se expressa pela consciência, que significa construir conhecimentos a partir de vivências, experiências e compreensão de aspectos da sua subjetividade. Se expressa também pela percepção do que é moralmente certo ou errado em atos e motivos individuais, tanto na relação com outros sujeitos quanto nas relações produzida no espaço ocupado.

No que concerne à geografia escolar, a consciência vai além de compreender-se no mundo e de realizar a leitura de suas transformações e permanências. Envolve, também, a dimensão subjetiva de reconhecer-se, de compreender suas atitudes, suas intervenções no espaço e as condições do outro em fazer isso. São estes processos que se entrelaçam e constituem a dinâmica do mundo/da sociedade.

No debate proposto, o lugar é tomado como conceito essencial, uma vez que é a dimensão do espaço vivido que permite a construção de relações interpessoais e de experiências variadas, que envolvem distintos valores. Para Callai (2005), é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo e, assim, configurando o espaço, dando feição ao lugar. Este se constrói e se configura de acordo com as relações que os sujeitos nele e a partir da relação com ele, estabelecem. Conhecer o espaço em que se vive é parte importante para o próprio reconhecimento do ser humano. Reconhecer-se no espaço implica a identificação com o lugar ocupado ou, pelo menos, a compreensão de que é o espaço em que estabelece sua vida.

O lugar que cada sujeito habita no mundo define certas características presentes em sua forma de vida, de construção, de conhecimento, de adaptação, de utilização e de apropriação de recursos. Para Callai (2004) esse lugar é o espaço construído como resultado da vida das pessoas e dos grupos, pela forma como produzem, se alimentam, usufruem dele e que, portanto, é repleto de marcas e histórias. Isso porque é no cotidiano de vivência no lugar que vai se configurando o espaço e construindo feições ao lugar, o que envolve relações de identidade e de pertencimento.

Pensando estas condições que perpassam atitudes e valores nas relações que se efetivam a partir do lugar, tem-se como tarefa da geografia escolar, promover reflexões que envolvam a dimensão espacial, histórica e subjetiva que perpassam a aprendizagem. A proposta trazida ao debate parte, portanto, de discussões sobre essas questões a partir da definição de um conteúdo, no qual os conceitos de valores, cidadania e lugar tem centralidade.

Ao definir o conteúdo deve-se pensar sobre o seu significado na realidade das convivências, construídas cotidianamente no ambiente escolar, sempre relacionando a dimensão do conteúdo e dos conceitos norteadores com a realidade vivida, como aporte à construção do conhecimento. Para tanto, tomou-se como direcionamento outras questões essenciais: - os aspectos a considerar no ensino de geografia em contextos interculturais; - o modo como os estudantes percebem o convívio intercultural e como se posicionam; - que valores são necessários para a convivência cotidiana na escola do campo.

Tais questões auxiliam-nos a compreender aspectos que envolvem interculturalidade, valores e a formação para a cidadania. E de modo prático foram realizadas atividades pelos alunos envolvendo várias ações e a produção de material significativo para o processo de aprendizagem. As várias etapas do trabalho na escola podem ser assim discriminadas: 1. Compreender a realidade a partir da pesquisa; 2. Sensibilização sobre o processo de povoamento e a interação entre estes povos; 3. Sensibilização das experiências dos estudantes. Estas são debatidas a seguir.

FORMAÇÃO EM VALORES PELAS EXPERIÊNCIAS EM ESCOLA DO CAMPO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

A escolha da temática sobre formação da população do Brasil, definindo o conteúdo “povos formadores da população do Brasil e a interculturalidade”, constituiu o caminho que possibilitou a investigação ora apresentada. Foi desenvolvida a partir de uma sequência de atividades no segundo trimestre de 2018, em uma turma de 7º ano de escola do campo em que estudam e convivem, cotidianamente, alunos do campo, filhos de agricultores familiares descendentes de italianos e alemães, alunos de etnia kaingang e aluno de etnia afro-brasileira.

A etapa inicial constituiu estudos de aportes bibliográficos sobre o tema, de modo a fazer a contextualização do mesmo, tanto quanto à ocupação do espaço que se constituiu, posteriormente, como território nacional brasileiro, como em relação à ocupação do espaço próximo – do lugar. Quer dizer, o recorte espacial do município e as relações que foram sendo construídas nesse processo a partir do povoamento e das relações possíveis entre os diferentes povos. O povoamento originou um conjunto de características culturais, sociais e históricas que constituíram o país e desdobram-se e reproduzem-se em diferentes lugares.

No que concerne à geografia, a temática referente à diversidade brasileira integra o currículo escolar para o 7º ano e está inserido nos conteúdos programáticos na referida escola do campo. Contempla, portanto, a LDB (1996) e os PCNs (1998), e também aparece na proposta da BNCC (aprovada em 2017). Esse tema é apresentado na unidade temática “Conexões e Escalas”, tendo como objeto de conhecimento: características da população brasileira, cuja habilidade a ser desenvolvida é “Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, gênero e idade nas regiões brasileiras” (BNCC, 2018, p. 339).

Nos livros didáticos de geografia há a presença desse conteúdo, mas abarca de modo pouco aprofundado questões de interculturalidade nos processos de inserção destes grupos da formação do país e no contexto atual. Isso pode ser caracterizado a partir de situações silenciadas no que tange às relações, seja de diálogo ou de conflito entre diferentes etnias e culturas. Diante disso, a proposta desta sequência de atividades avança no sentido de dar maior visibilidade tanto ao debate sobre interculturalidade quanto à formação de valores para a convivência cidadã.

Tais situações podem ser debatidas em sala de aula, a partir do conteúdo, por experiências vivenciadas e observadas no cotidiano, e a partir de projetos que envolvam as disciplinas com objetivo comum. Para tanto, é fundamental a base de conteúdo e de valores (humanos/pessoais/sociais), visando contribuir para a construção de um ambiente educativo mais humanizado que se converta, gradualmente, em uma sociedade mais humanizada, em que seja possível uma cidadania plena.

As atividades a seguir constituem um recorte da proposta realizada em sala de aula:

1. Compreensão da realidade a partir da pesquisa:

Inserir os estudantes no processo de investigação possibilita que atuem ativamente na construção do conhecimento. Nessa etapa os estudantes realizaram: a) uma entrevista com seus familiares procurando identificar a origem da família, desde que época vivem no lugar que estão atualmente e por que escolheram este lugar. Isso foi possível a partir da construção coletiva de questões para compor a entrevista; b) construir uma breve história da família no espaço onde vivem. Esta atividade contribuiu com importantes informações para debate em sala de aula sobre os povos que formaram as localidades onde vivem (as comunidades rurais e o aldeamento indígena), a região onde vivem, ampliando para o estudo da formação da população brasileira. Posteriormente, foi debatido

a partir das histórias das famílias sobre a constituição do lugar em que vivem e de suas famílias na relação com o processo de formação da população brasileira, utilizando, nesse processo, imagens de diferentes grupos étnicos brasileiros que apresentam características distintas de origem étnica e cultural; c) Pesquisa na bibliografia em que os alunos pesquisaram durante as aulas de geografia sobre os principais povos que constituem a população brasileira. Para tanto foi proposta uma pesquisa na internet sobre os grupos principais que formaram a população do país. Os grupos selecionados foram: indígenas, portugueses, negros africanos, imigrantes (italianos, alemães, japoneses); d) Apresentação do material produzido a partir da confecção de cartazes contendo informações principais (em tópicos), aliadas às imagens e gráficos com dados destas populações.

2. Sensibilização para compreender o processo de povoamento e a interação entre estes povos

Essa etapa propõe aos estudantes um processo de sensibilização visual, trazendo aspectos da percepção sensível que tende a contribuir para um processo de construção de valores em relação a outros grupos. As atividades foram realizadas com base em documentários que abordam aspectos inerentes aos povos indígenas do Brasil, ao processo de escravização de negros africanos vindos para o país e sobre fatos relacionados à imigração ocorrida a partir do século XIX. Documentário **a diversidade de povos indígenas**³, trecho do filme **Amistad** sobre o processo de escravização negra, animação sobre negros (raízes do Brasil) e trecho de documentário sobre a imigração para o Brasil. A partir disso foi realizada uma atividade de escrita com base nos documentários assistidos. A proposta objetivou escrever sobre as percepções a partir da interpretação dos vídeos. Isso possibilita entender como os estudantes constroem modos de olhar determinado tema, percebendo como se posiciona em relação a ele. Assim, cada estudante, em sala de aula, construiu um texto considerando os três vídeos assistidos e elaborando uma conclusão com suas percepções e suas ideias sobre o tema em estudo.

3. Sensibilização dos sentidos - a imaginação e as experiências dos estudantes

Essa atividade, num primeiro momento, desafiou os estudantes a imaginarem situações a partir de sons. A proposta parte da necessidade de inserir a dimensão sensível na construção do conhecimento utilizando outros sentidos humanos, como neste caso, a audição. Para tanto, foram utilizados sons de deslocamento na mata, gritos e vozes ao fundo (remetendo ao contato entre indígenas e portugueses), um segundo áudio contendo sons africanos entrecortados por sons de açoitamento e gritos de dor (remetendo à escravidão e ao tratamento ao qual foram submetidos os negros africanos no Brasil) e um último áudio em que era possível identificar um diálogo de variadas vozes com distintos dialetos (remetendo ao contato entre os imigrantes).

A atividade de imaginação foi realizada com olhos fechados, com os alunos em círculos, mas voltados para fora, em um período de duração de cerca de 5 minutos. As experiências de imaginação possibilitam a aprendizagem pela sensibilização, partindo de questões que levam a pensar na situação ocorrida no momento da interação dos diferentes povos no Brasil. A partir dela foi solicitado que os alunos respondessem questões, cujas respostas são expostas nos quadros que seguem.

Os sentimentos mais relatados nas escritas dos alunos foram: curiosidade, estranhamento, medo e conflito. Expõe, entre os estudantes, o estranhamento no contato, situações que trouxeram ao debate o modo de ser e de agir de cada povo naquele momento e as consequências disso posteriormente.

3 Documentário “Povos Indígenas: conhecer para valorizar” produzido pelo Museu do Índio/FUNAI e Secretaria de Estado do Rio de Janeiro em 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw>>.

Questão 1: Como podem ter se sentido os indígenas na interação com os portugueses?

RESPOSTAS DOS ALUNOS:
P (Aluna Kaingang): Ficaram intrigados porque eles conheciam eles, e eles estavam ocupando o espaço dos índios, aí começaram os conflitos.
J (aluno Kaingang): eles se sentiram bem, mas depois deu conflito e os portugueses queriam que os índios fossem escravos deles, mas os índios disseram para ele, por que vocês querem que nós “semos escravos”?
P (aluno kaingang): Eles podem ter se sentido estranhos vendo aqueles navios enormes e devem ter achado aqui as pessoas estranhas vestindo roupas carregando armas, espadas e caixas.
T (aluno kaingang): Eles ficaram curiosos, felizes e depois eles viviam em conflito.
B (aluno desc. italiana): Na chegada eles ficaram curiosos, mas depois se sentiram ameaçados em conviver com os portugueses.
G (aluno desc. italiana): eles ficaram muito curiosos mas com o tempo os portugueses os escravizaram.
G (aluno desc. alemã): Com raiva porque os portugueses tiravam os indígenas das terras deles e botavam no trabalho escravo.
T (aluna desc. italiana): Ficaram curiosos para saber o que ia acontecer, mas depois começaram a ter medo, pois iam ser escravizados junto com os negros, trabalhariam de graça sem ganhar nada e também alimento que mereciam.
J (aluno desc. negra): Eles ficaram meio com medo pois eles não conheciam os imigrantes (portugueses) que vinham onde eles moravam.

Fonte: as autoras

Questão 2: Você imagina como se sentiram os negros ao serem forçados a sair do seu lugar de vivência e ir um local desconhecido?

RESPOSTAS DOS ALUNOS:
P (aluna kaingang): Ficaram apavorados (com raiva) que eles estavam sendo vendidos como animais, sem nenhum pouco de amor ou respeito.
J (aluno Kaingang): eles se sentiram mal por estar num lugar escuro e que tem esgoto, e levam chicoteada até a morte, e davam comida na mão, e davam pouquinho, e os negros morriam de fome.
P (aluno kaingang): Devem ter se sentido assustados porque aquelas pessoas estavam fazendo isso com eles, porque eles eram mal tratados aonde eles estavam porque era trabalho forçado.
T (aluno kaingang): Eles eram açoitados, eram jogados no mar. Eram mortos, sentiam fome, viviam em conflito.
B (aluno desc. de italianos): Se sentiram mal por serem chicoteados, surrados, forçados a fazer o que não queriam.
G (aluno desc. italiana): Eles se sentiram mal porque tiveram que sair de sua terra para vir para outra que eles não conheciam e ainda serem forçados a vim.
G (aluno desc. alemã): maus de vida. Porque além de trabalhar de graça eles eram castigados com poucos alimentos que eles ganhavam por dia.
T (aluna desc. italiana): Não queriam ir, mas eram obrigados a trabalhar para os portugueses, levavam chicoteadas nas costas, até morrer, e os que morriam eram jogados nos mares, e os doentes também eles matavam e jogavam nos mares.
J (aluno desc. negra): Eles ficaram com muito medo porque eles não conheciam os imigrantes portugueses e nem sabiam onde eles estavam.

Fonte: as autoras

Os relatos demonstram, nas escritas, sensações de apavoramento, susto, raiva e a ideia de que tenham se sentido mal, passado por violência, conflito e medo. Após as respostas o debate demonstrou que estes grupos

foram desvalorizados em seus costumes, modos de pensar e de viver. Isso contribui para situações que vemos atualmente em relação às populações negras.

Questão 3: Quais as expectativas e dificuldades dos imigrantes ao vir para o Brasil?

RESPOSTAS DOS ALUNOS:
P (aluna kaingang): Não foi fácil o convívio por causa do pouco dinheiro, dos conflitos, trabalhando e ganhando muito pouco.
J (aluno kaingang): eles não entendiam as línguas e vieram para plantar café e tinha japonês, alemão, portugueses, italianos, e falavam das terras.
P (aluno kaingang): Foi normal, vieram e foram maltratados, era difícil arrumar moradia, comprar roupas, porque eles deviam, dar pouco dinheiro e precisavam trabalhar.
T (aluno kaingang): Eles tinham que plantar café eles não entendiam a língua dos outros.
B (aluno desc. de italianos): eles chegaram ao Brasil motivados porque onde eles viviam estavam em guerra ou crise econômica, mas eles não se deram bem, pois eles queriam terras mas não ganhavam.
G (aluno desc. italiana): Eles chegaram achando que vir para cá era a melhor solução para fugir das guerras e ter uma nova vida, mas chegando aqui eles foram mandados pelos portugueses (se referindo aos novos donos brasileiros que viviam aqui) para trabalhar em suas terras só plantando café.
G (aluno desc. alemã): Era difícil para falarem entre eles porque cada um tinha uma cultura diferente e um jeito de falar.
T (aluna desc. italiana): Foi difícil para eles, porque cada um tinha sua língua e seus costumes, e além disso para piorar começaram a entrar em conflitos.
J (aluno desc. negra): Os indígenas viram caravelas vindo pelo mar e foram ver o que era e quando os imigrantes portugueses chegaram na beira do mar começam a jogar bomba e capturam os indígenas.

Fonte: as autoras

Questão 4: Que valores precisam fazer parte dessa convivência?

RESPOSTAS DOS ALUNOS:
P (aluna kaingang): Respeito, menos discriminação, ajudar o próximo sem tirar proveito dos outros. Aonde eu estudo falo com muitas pessoas de várias culturas, mas quando me encontro em algum lugar tipo na cidade, perto dos pais, faz que não conhece a pessoa. Eu acho que isso é algum tipo de racismo. Pra isso as pessoas precisam se ligar que precisa ter mais igualdade, porque não é a cor da pele ou uma roupa diferente que faz alguém melhor que o outro.
J (aluno indígena kaingang): paz e amor, sem conflito, e união..
P (aluno kaingang): Paz, não dar guerra, é só isso que eu tenho que dizer.
T (aluno kaingang): paz e amor uns aos outros. Não viver em conflito.
B (aluno desc. de italianos): Saber respeitar a cultura dos outros e suas etnias.
G (aluno desc. italiana): O respeito e a igualdade.
G (aluno desc. alemã): Ser mais amigáveis e não botar apelidos nos outros.
T (aluna desc. italiana): O respeito é ótimo, não ter desigualdade e nem preconceito, tudo o que é justo para uns é justo para todos.
J (aluno desc. negra): Paz, amizade, não ser racista e nem nós ser racistas. Temos que acolher e eles acolher nós e ajudar uns aos outros.

Fonte: as autoras

As ideias contidas nos relatos mostram a ideia de conflito, dificuldades (financeiras e de comunicação) e esperança. Nos relatos dos alunos, a partir da escrita, identificam como centralidade que estes povos, ao interagirem, tinham dificuldades na linguagem, com relação às diferenças culturais e de costumes, com relação aos conflitos e as dificuldades de se adaptar. Porém, tiveram melhores condições de permanência e aceitação no Brasil.

A proposta de perceber, em cada etapa, as dificuldades de cada grupo étnico, de cada povo que constitui o país, traz à tona as situações que ainda hoje estão presentes na sociedade brasileira e podem ser percebidas no lugar de vivência. No contexto da escola do campo em que a atividade foi realizada é possível afirmar que existe maior convívio entre povos de culturas diferentes no contexto escolar, com menor contato fora da escola. Isso se identifica tanto pelas respostas quanto em conversa com os estudantes, que mantém relações de amizade na escola e maior contato em sala de aula. Mas no cotidiano fora da escola há pouco contato intercultural.

Uma outra questão remete de modo direto aos valores necessários à convivência.

Considerando a dinâmica proposta de atividades, identificamos alguns valores que os estudantes consideram necessários à convivência intercultural. São valores humanos, respeito, não discriminação, cooperação, não ter racismo, paz, amor, união, amizade, igualdade, que são valores positivos, de amplitude que pode ser universal, embora ocorra, em muitos contextos situações em que os valores negativos estão presentes e interferem nas relações sociais. Constituem valores diversos, mas que se inserem na dimensão das relações humanas, necessárias à formação para a cidadania. Por isso precisam ser abordados, conceituados, vivenciados também no contexto escolar e nas aulas de geografia.

Devido ao uso recorrente da língua materna kaingang em alguns momentos das aulas, os alunos brancos reclamam de não conseguirem compreender, geralmente quando fazem alguma brincadeira, comentário ou até mesmo quando inventam apelidos uns para os outros. Mas a maioria dos estudantes salientam a amizade, a cooperação, a convivência intercultural possível no ambiente escolar. Chama-se a atenção da escrita de uma estudante kaingang que comenta que na escola há amizade/diálogo, mas fora dela alguns colegas não cumprimentam quando estão com os pais, levando em conta valores culturais, conflitos e situações de preconceito que ocorrem no município envolvendo brancos e indígenas.

Existem, portanto, situações que constituem parte das relações humanas e são comuns no convívio social. Outras situações são fruto do “estranhamento” com relação aqueles que possuem outra cultura, outros costumes, outras formas de agir no mundo e de compreendê-lo. Dessa forma, entende-se que as aulas de geografia, ao abordar os conteúdos e relacioná-los às vivências cotidianas no lugar, pode contribuir para debates e a construção de outros modos de olhar e compreender o outro, contribuindo para construir valores humanos e formar cidadãos para atuar no mundo de forma coerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a interação com os alunos em contextos de diversidade pode abrir caminhos para se pensar essa questão a partir das próprias vivências e das experiências construídas por eles, tanto na interação com outros sujeitos, que são diversos, quanto em relação àqueles sujeitos da família, que muitas vezes não estão abertos ainda à diversidade. Encontra-se nesse meio elementos para perceber os desafios ainda presentes nas relações humanas diante de situações complexas como a da formação da população brasileira, que apresenta, ainda, conflitos, situações que requerem debates e a compreensão mais aprofundada da complexidade que envolve a formação do país e de sua população.

Conflitos e disputas não resolvidos pelo Estado em diferentes épocas, trazem à tona, na atualidade, preconceitos e intolerância em relação a determinadas situações. Mas, ocorrem também vivências significativas que são possíveis na relação com outros sujeitos de outras etnias. Essas experiências aproximam sujeitos e os colocam para dialogar, para construir juntos o processo educativo, a própria formação.

Diante disso, entende-se que as aulas de Geografia constituem espaços para pensar a relação que se constrói cotidianamente no lugar de vivência, com outros sujeitos, e que, nessa relação é possível pensar as problemáticas sociais e espaciais e as possibilidades de, conjuntamente, construir meios para enfrentá-las. Trazer como centralidade a formação cidadã e a construção de valores procura fazer esse movimento de olhar a si, ao outro e ao espaço comum de convivência para buscar uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos possam sentir-se pertencentes. Esse é um movimento importante a partir da escola do campo em contexto de diversidade, haja vista que precisa acolher e proporcionar aos estudantes espaços em que se sintam bem para conviver e aprender juntos.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. *A crise na educação*. Entre o passado e o futuro. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CALLAI, Helena Copetti. *O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento*. VIII Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais. Coimbra, 2004.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Jorge Zahar Editor Rio de Janeiro, 2001.
- PINSKI, Jaime. PINSKI, Carla Bassanezi. *História da cidadania* (orgs.). 6 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

O ESQUECIMENTO DO OUTRO: AXEL HONNETH E O RECONHECIMENTO

Caroline Mitidieri Selvero¹

Iara da Silva Ferrão²

Amarildo Luiz Trevisan³

INTRODUÇÃO

O autor Axel Honneth, realiza uma releitura do conceito de reificação de Lukács⁴ (2003). O estudioso se inspira em Hegel, distanciando-se do tradicional materialismo marxista e da separação entre sujeito e objeto da filosofia moderna. Hegel buscou demonstrar que os seres humanos poderiam estabelecer outras relações que não seriam somente conflituosas, mas também que luta pelo reconhecimento social. Assim, no presente trabalho tem-se o objetivo de apresentar algumas discussões sobre a definição da reificação e do reconhecimento baseados no autor Axel Honneth.

A reificação se refere, principalmente, ao esquecimento do reconhecimento ou do autorreconhecimento. Assim, Honneth recorda-se, em alguns trabalhos, do genocídio dos campos de concentração e cita outros exemplos em que se observa os processos de reificação, nos quais as pessoas perdem todas as suas características humanas. Deste modo, são considerados como objetos inanimados, coisificados, nos quais a sua morte ou a violação são relevadas sem qualquer dificuldade. Infelizmente, percebe-se que no mundo do trabalho existe ou sempre existiu uma certa eliminação de propriedades humanas e individuais do labutador:

A diferencia del conocimiento, que es un acto no público, cognitivo, el reconocimiento depende de medios, en los que se expresa el hecho de que la otra persona debe poseer una vigencia; y en el nivel elemental, en el que hemos operado hasta el momento con el fenómeno de la invisibilidad social, tales medios son todavía equivalentes a expresiones vinculadas a lo corporal (HONNETH, 2011, p. 170).⁵

O conhecimento e o reconhecimento se diferenciam em algumas conceituações. O conhecimento a priori refere-se a identificação do sujeito que pode ser ampliada gradualmente, enquanto que o reconhecimento se dirige a uma outra questão. Honneth busca reatualizar o conceito de reconhecimento de Hegel, inserido na

1 Aluna do Doutorado em Educação, PPG/UFSM. caromiti@yahoo.com.br

2 Aluna do Doutorado em Educação PPGE-UFSM, bolsista Capes. iaraferrao@hotmail.com

3 Professor orientador, PPGE-UFSM. trevisanamarildo@gmail.com

4 Filósofo crítico e literário húngaro de origem judaica. Pode ser considerado como fundador da estética marxista.

5 Segundo Honneth (2011), diferentemente do conhecimento, que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende de meios, nos quais se expressa o fato de que a outra pessoa deve ter validade; e no nível elemental, em que operamos até agora com o fenômeno da invisibilidade social, esses meios ainda são equivalentes às expressões ligadas ao corpo (Tradução realizada pelos autores do trabalho).

Teoria Crítica. O reconhecimento se tornou um conceito bem destacado na teoria social contemporânea. Para Honneth, a teoria social há algum tempo buscava mostrar que o reconhecimento era uma motivação para as lutas sociais (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2009). Essa modificação deveria ser demonstrada pela procura por uma nova linguagem teórica que conseguisse expressar novos desejos que estão presentes há um certo tempo.

O RECONHECIMENTO E O OUTRO

O reconhecimento não deve ser entendido como uma expressão de um conhecimento (HONNETH, 2011). A relação entre conhecer e reconhecer deve ser determinada de uma maneira bastante clara, pois ainda que o reconhecimento não represente de fato a manifestação expressiva da identificação cognitiva de um indivíduo, no entanto, pode ser considerada como a expressão de uma percepção avaliativa, na qual o valor da pessoa é apresentado. Nesse sentido, reconhecimento pode ser concebido como a manifestação expressiva do fato de que um sujeito é deixado fora do centro, quando se considera o valor de uma pessoa a partir de seus gestos e comportamentos, por exemplo. É a forma como se anuncia alguém, baseado em seu valor, na percepção de cada um que começa nas atitudes do outro como a partir de um sorriso, de um olhar. O reconhecimento precede o conhecimento, pelo menos no sentido genético. Isso pode ser exemplificado pela maneira como um bebê começa a perceber as expressões faciais das pessoas que têm ao seu redor (HONNETH, 2011).

Para o autor, os gestos expressivos com os quais os seres humanos utilizam para se comunicar e manifestar o seu reconhecimento, representam uma forma de comportamento, como a demonstração de um olhar, um sorriso e com isso, apresenta-se um gesto de bem-vinda. A partir daí, a posição representada frente a essa ação demonstra um comportamento, um apoio amoroso, sintetizando uma ação de reconhecimento frente a outra pessoa. Esses atos expressivos de reconhecimento são compreendidos como uma motivação de reconhecimento (HONNETH, 2011).

O outro pode ser constituído como aquele que atrai, provoca e convida a abrigá-lo, já que cada um se torna quem é através da resposta que é dada a esse convite. Nesse seguimento, o ser pode ser surpreendido por ele próprio. O ser humano por tratar-se de alguém que se comunica pela linguagem é possível que existam novos entendimentos do outro e quando se compreende o outro cada um consegue ter um novo entendimento de si mesmo. Por esse ângulo, o outro pode surgir como um estranho, um desconhecido associado a algo negativo, angustiante (HERMANN, 2014). Nesse sentido, a partir da interação com os outros, compreende-se que existe um processo de reconhecimento social que faz parte da interação social. Assim, o ser humano aprende a comporta-se adequadamente a determinadas situações para que possa ser aceito no contexto ao qual está inserido, tanto no espaço onde trabalha ou estuda, ou seja, os lugares aos quais necessita estar em contato com os demais.

Honneth busca explicar através de uma linguagem teórica que se adapte de uma maneira mais adequada para reconstruir as demandas políticas da atualidade, a fim de seguir a perspectiva da teoria crítica. O reconhecimento e a redistribuição são considerados como parte de um conceito amplo de justiça, de forma que para Honneth o reconhecimento é um tipo de gramática em que possibilita com que se possam expressar as lutas políticas sociais como a de redistribuição (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2009).

A teoria do reconhecimento deveria manifestar as injustiças e o sofrimento, de maneira que as expressões cotidianas que representassem essas esferas, deveriam ultrapassar um filtro. O reconhecimento específico nas três esferas de amor, direito e solidariedade, o sujeito é visto como alguém que é portador de direitos subjetivos e conquista o reconhecimento individual pelo outro.

Hegel baseia o seu conceito de ética no princípio do reconhecimento. Ele retoma o reconhecimento jurídico que era entendido por Kant como respeito moral. Assim, o reconhecimento, normalmente, exercia um

papel de coadjuvante, pois servia de sombra para outros diversos conceitos. De tal modo, o autor acrescenta mais duas formas de reconhecimento mútuo que deveriam corresponder aos graus específicos que o ser humano tem consigo mesmo, o amor e a moral. Assim, as esferas de reconhecimento que surgem estabelecem uma rede de premissas normativas que uma sociedade moderna e liberal deve basear-se para que possa produzir cidadãos livres e comprometidos. No entanto, Honneth (2010) afirma que o modelo inicial de luta por reconhecimento de Hegel é muito complexo e heterogêneo que dele surge uma série de outras propostas filosófico-morais e teórico-sociais.

Parece, pues, que con estos tres modelos de reconocimiento – los del amor, el derecho y la solidaridad – quedan establecidas las condiciones formales de relaciones de interacción en el marco de las cuales los humanos pueden ver garantizadas su dignidad o integridad. Integridad significa aquí, simplemente, que el individuo puede sentirse apoyado por la sociedad en todo el espectro de sus autorrelaciones prácticas. Cuando es partícipe de un entorno social en el que se encuentran organizados de forma gradual estos tres modelos de reconocimiento, sea cual sea su forma concreta, el individuo puede remitirse a sí mismo en las formas positivas de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima (HONNETH, 2010, p. 30).⁶

O reconhecimento da dignidade de pessoas ou de grupos faz parte do conceito de justiça (HONNETH, 2010). A reificação vai além do processo da coisificação da pessoa pelas consequências da racionalidade instrumental do mundo capitalista, mas, pelo olvido, o esquecimento do outro como ser humano.

Daí porque o novo conceito-chave de reificação esclarecido por Honneth, ligado à ideia de esquecimento, tem a ver com o fato de que, ao lidarmos com o conhecimento, perdemos a capacidade de perceber e sentir que a sua constituição se deve à adoção de uma “postura de reconhecimento”. Por isso acabamos por desenvolver a tendência de perceber as outras pessoas como coisas ou objetos insensíveis. Honneth se pergunta, então, como é possível que o reconhecimento prévio seja esquecido tanto geneticamente quanto categorialmente durante nossos envolvimentos diários com operações que envolvem o conhecimento? Ele explica que o esquecimento não tem o sentido usual de subtrair da consciência ou desaprender alguma coisa, antes se trata de uma classe de diminuição da atenção que leva o reconhecimento a ser passado a um segundo plano até que o mesmo se perca de vista (TREVISAN, 2014, p. 221-222).

No momento em que o autor fala das barreiras para o reconhecimento, ele comenta acerca do reconhecimento denegado, recusado ou violência moral (MARTINS, 2015), de onde surge a carência de autorrespeito que afasta do reconhecimento mútuo. A violência está centrada no contexto social, moral, cultural, político, econômico e institucional. O reconhecimento denegado amplia as tensões sociais, estimulando o aparecimento de patologias sociais como a limitação de direitos fundamentais, invisibilidade social, depreciação e decomposições de formas de vida. “A força moral das lutas por reconhecimento reside na busca da ampliação da esfera valorativa numa coletividade, para proporcionar o reconhecimento de novas formas de vida, novas subjetividades, novos valores, novos princípios e novas identidades” (MARTINS, 2009, p. 178). Assim, o reconhecimento denegado permite interpretar as formas de desrespeito social. Para que os conflitos sejam compreensíveis, é essencial que os aspectos principais do reconhecimento e do não-reconhecimento sejam esclarecidos.

Honneth fortalece os pensamentos de que a interação social deve ser permeada por condições de igualdade comunicativa e participação nas relações interativas, ou seja, relações recíprocas de reconhecimento. O reconhecimento e o reconhecimento denegado permitem interpretar as manifestações de desrespeito e de

⁶ Parece, então, que com esses três modelos de reconhecimento - os de amor, direito e solidariedade - as condições formais das relações são estabelecidas dentro da estrutura da qual os humanos podem ter garantida sua dignidade ou integridade. Integridade significa aqui, simplesmente, que o indivíduo pode se sentir apoiado pela sociedade em todo o espectro de seus autorrelacionamentos práticos. Quando ele participa de um ambiente social em que esses três modelos de reconhecimento são gradualmente organizados, qualquer que seja sua forma concreta, o indivíduo pode se referir a si mesmo nas formas positivas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima (Tradução realizada pelos autores do trabalho).

solidariedade. O reconhecimento intersubjetivo de Honneth garante a integridade dos sujeitos, proporcionando com que novas subjetividades floresçam. Portanto, as lutas inicialmente individuais que surgem a partir de um desrespeito, se preenchem de um valor coletivo ao afetar o campo social. A luta por reconhecimento do autor é apresentada dessa ligação do individual com o coletivo, das esferas particulares para as públicas, da busca pela igualdade para todos.

O RECONHECIMENTO E SUAS TRÊS FORMAS: AMOR, DIREITO E SOLIDARIEDADE

Baseados em uma teoria social crítica desenvolvida pelo estudioso alemão Axel Honneth, entende-se que a interação social é permeada de relações e administrada por princípios de reconhecimento mútuo.

A primeira fase de reconhecimento é estabelecida nos planos dos afetos, já que o ser humano não está formado apenas pelo pensamento, mas forma sua identidade pela emoção, pela relação que estabelece entre as pessoas próximas, nas suas relações primárias; entre mãe e filho, na primeira infância, por exemplo. Nesse sentido, é chamado como pré-reconhecimento, pois trata-se da primeira experiência afetiva, que nasce como uma aventura infantil, na qual o movimento intersubjetivo constrói o amor de si mesmo e a autoconfiança, a partir do amor do outro e da confiança no amor do outro. Honneth (2011), defende que todas as relações amorosas devem ser compreendidas como relações primárias, quando consistem em relações emotivas fortes entre poucas pessoas.

Honneth ao referir-se a primeira experiência de amor que é vivenciada pela criança na infância, encontra a raiz da possibilidade de amor por si mesmo e da autoconfiança, que é conquistada pela criança nos primeiros anos de vida em conjunto com a mãe. Ao deparar-se com questões da aventura infantil do pré-reconhecimento, Honneth toma como referência o psicanalista inglês Winnicott que baseou seus estudos no âmbito de tratamento de distúrbios psíquicos e de comportamento, procurando pesquisar o tema de socialização de crianças pequenas (ALBORNOZ, 2011). Segundo Winnicott (1983), o processo de amadurecimento infantil é uma tarefa que somente pode ser solucionada em comum, através da cooperação subjetiva existente ente mãe e filho, pois os dois sujeitos estão fazendo parte de uma díade simbiótica.

Pode-se dizer que a primeira forma de reconhecimento ocorre através de emoções primárias, como amor e amizade. Segundo Honneth, o amor surge quando uma pessoa consegue reconhecer o outro como um ser independente, dá-se a base da autoconfiança, de forma que permite que qualquer pessoa conserve a sua identidade e se autorrealize. Ao referir-se a capacidade da autoconfiança, esta é considerada como a base das relações sociais entre adultos. Nesse sentido, percebe-se que o amor é a forma mais elementar do reconhecimento.

A segunda forma é a dependência relativa, que está relacionada a uma ligação afetiva e, nessa fase, reconhece o outro como pertencente de direitos próprios. O autorrespeito possibilita a escolha racional entre as normas, que tornam o sujeito como um merecedor do reconhecimento jurídico. O desenvolvimento das leis acompanha a evolução da consciência dos direitos, formulando o plano do reconhecimento jurídico, que ocorre diferentemente do reconhecimento afetivo comentado anteriormente. Portanto, o tema é o direito, pois o reconhecimento deste ocorre em função do respeito que envolve o ser humano que, quando desenvolve o autorrespeito, é reconhecido como quem é juridicamente autônomo e que não pode ser alvo de acusação.

Por conseguinte, compreende-se que só é possível chegar à compreensão de si mesmo como portador de direito quando se tem conhecimento de quais obrigações se tem ao observar o outro, ao compreendê-lo como portador de direito e, com isso, entender a si mesmo como pessoa de direito. Quando não acontece o reconhecimento, é um indicativo de que o sujeito está perdendo alguns direitos:

[..] é preciso responder à questão sobre o que pode significar que os sujeitos se conheçam reciprocamente em sua imputabilidade moral, sob as condições das relações jurídicas modernas; uma tal propriedade, que todos os sujeitos devem partilhar, não pode estar referida a capacidades humanas definidas, de uma vez por todas, em sua extensão ou em seu conteúdo; pelo contrário, mostrar-se-á que resulta da indeterminabilidade fundamental do que constitui o *status* de uma pessoa imputável uma abertura estrutural do direito moderno para ampliações e precisões gradativas (HONNETH, 2003, p. 182).

Para finalizar, a terceira forma de reconhecimento, para Honneth, é a solidariedade ou eticidade, que remete à aceitação de qualidades individuais nos sujeitos em um contexto de uma determinada comunidade (REPA, 2010). As pessoas necessitam, além do conhecimento de dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que relaciona às qualidades particulares de cada ser humano em suas diferenças pessoais. Isso representa uma forma de reconhecimento que demonstra qualidades entre sujeitos humanos, fundamentando vínculos intersubjetivos, de modo que a valoração social possibilita o reconhecimento de qualidades sociais individuais ou diferenciais.

Para Honneth (2003), as relações de estima social, na sociedade moderna, estão sujeitas a uma luta constante entre diversos grupos que procuram ampliar o valor das capacidades associadas às formas de vida. Assim, refere-se ao acontecimento da autoestima, no sentido de que a confiança é desenvolvida pela pessoa no momento em que ela lida com suas habilidades diante da sociedade.

A diferença entre esses estágios se mede no fato de que, com o aumento do número de parceiros de interação, também se torna mais complexo e exigente o comportamento de reconhecimento, por cuja internalização, a criança em desenvolvimento toma consciência de suas capacidades e direitos (HONNETH, 2013, p. 63).

A solidariedade social é um elemento muito importante para o convívio em grupo, visto que, com ela, é possível considerar relações simétricas⁷ entre os indivíduos, despertando a tolerância com a outra pessoa e também o interesse afetivo por essa questão. Destarte, percebe-se que as relações sociais apresentavam o conceito de solidariedade, mas, a partir daí, surge a ideia da concorrência entre individual e estima social, que “assume uma forma isenta de dor, isto é, não turvada por experiências de desrespeito” (HONNETH, 2003, p. 211).

De acordo com Honneth, o desrespeito em qualquer uma das três esferas de reconhecimento pode ocasionar conflitos na organização jurídico-social. Ao relacionar-se com o outro, a questão da aceitação é uma dificuldade que pode ser encontrada. Em situações de intensificação da barbárie, sente-se que o outro é considerado como um simples objeto, porém, ao fundo, se percebe que este possui características humanas. Essa situação se opõe à possibilidade de reificação, já que os dois sujeitos se enfrentam baseados em uma relação contratual, como pessoas de direito que se opõem à possibilidade de reificação.

As questões de direito estão pautadas pelos princípios morais universalistas que foram construídos na modernidade (HONNETH, 2003). Através do direito, as pessoas se reconhecem reciprocamente como seres humanos que são dotados de igualdade. Segundo o autor, a igualdade é construída historicamente, baseada em atributos universais. Os domínios do amor, do direito e da estima, relacionados ao trabalho e as desigualdades econômicas, possibilitam um aprofundamento na leitura dos conflitos sociais. O autor, desse modo, procura extrair os princípios e as regras com as quais a sociedade se desenvolve, alcançando o desenvolvimento social e a configuração moral; acrescenta como destaques de sua Teoria Crítica os conceitos de reconhecimento e de conflito (RAVAGNANI, 2008).

7 Todo o sujeito tem a chance de experienciar, como se isso fosse importante para a sociedade (HONNETH, 2003).

Desse modo, Honneth relaciona as três formas de reconhecimento às três formas de desrespeito. A primeira está relacionada às que agredem a integridade corporal dos sujeitos e, desse modo, afetam a sua autoconfiança. A segunda remete à recusa de direitos que limitam a possibilidade de autorrespeito e, por último, a terceira envolve a referência negativa ao valor de indivíduos determinados, sujeitos que afetam a sua autoestima. Segundo o autor, essas formas de desrespeito obstruem a concretização do indivíduo em sua integridade (MENDONÇA, 2007).

De acordo com Honneth (2009), quando não se observa ou não se garante o reconhecimento subjetivo e social de indivíduos e grupos, a sociedade se depara com tensões sociais. Nesse sentido, em relação às três esferas, o desrespeito e a ofensa social podem ser gerados pelo descaso. O indivíduo que sofre desrespeito se vê incapaz de atribuir valor social a suas ações e se percebe como alguém socialmente excluído. Seguindo Honneth (2013, p. 210), “na medida em que todo membro de uma sociedade se coloca em condições de estimar a si próprio dessa maneira, pode se falar então de um estado pós-tradicional de solidariedade social”. Por isso, a solidariedade está relacionada a relações sociais de estima entre sujeitos individualizados. Assim, qualquer desrespeito a qualquer uma das esferas gera lutas sociais, ou seja, ocasiona conflitos.

A reificação e a formação apresentam uma diferenciação. Mas estão interligadas, pois existe uma preocupação entre as assimetrias e as disparidades, bem como outra inquietação que chama a atenção para o outro, que teme a repetição do outro e do sempre igual que pode tornar-se um ciclo vicioso pela rotineiridade (TREVISAN, 2011). A educação deve fugir dessas repetições, da busca pelo mesmo trabalho, da igual metodologia em aula, dessa sequência de procedimentos iguais, inalteráveis, que pouco contribuem no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pode ser vista como uma possibilidade de contribuir para a cultura atual, no sentido de diagnosticar a reificação como uma constituinte do processo de ensino e aprendizagem de espanhol língua estrangeira e desenvolver uma atitude para fazer algo diante dela, mostra-se como uma oportunidade de expansão cultural.

O “ser docente”, sempre deveria exigir uma formação docente que estimulasse o pensamento crítico na produção de conhecimento, bem como conhecer e compreender a mescla existente entre as necessidades do mundo vivido e a lógica do sistema no qual se está inserido. Assim, esse modelo reducionista parece conduzir o profissional a um processo de esquecimento do reconhecimento, pois a formação emancipatória parece ser esquecida enquanto que a reificação é estimulada. Em relação a prática docente, a formação permanente, a qual os docentes são submetidos por uma necessidade pessoal e profissional ou por uma exigência do mercado de trabalho exige, em demasiadas situações, uma produção intelectual que estimula um controle da produção científica exige que seus estudantes produzam artigos, dissertações, teses, projetos. Nesse sentido, a formação acadêmica possui características quantitativas, somatórias que trazem consigo características da reificação na formação docente.

Em relação a prática docente, a formação permanente, a qual os docentes são submetidos por uma necessidade pessoal e profissional ou por uma exigência do mercado de trabalho exige, em demasiadas situações, uma produção intelectual que estimula um controle da produção científica exige que seus estudantes produzam artigos, dissertações, teses, projetos. Nesse sentido, a formação acadêmica possui características quantitativas, somatórias que trazem consigo características da reificação na formação docente.

REFERÊNCIAS

- HERMANN, Nadja. *A questão do outro e o diálogo*. Revista Brasileira em Educação., V. 19, n. 57, abr.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000200011&script=sci_abstract&tln-g=pt>. Acesso dia: 01 out. 2019.
- HONNETH, Axel. *Reconocimiento y menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- HONNETH, Axel. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta, 2011.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução Luiz Repa. 2ª ed. São Paulo, SP: 2003.
- HONNETH, Axel. *O eu e o nós: reconhecimento como força motriz de grupos*. Sociologias, Porto Alegre, ano 15, n. 33, p. 56-80, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n33/v15n33a03.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: <<https://gekairos.files.wordpress.com/2012/09/31812245-georg-lukacs-historia-e-consciencia-de-classe-estudos-sobre-a-dialetica-marxista.pdf>>. Acesso dia: 04 set. 2009.
- MARTINS, Marcelo H. *Violência moral e reconhecimento*. Caderno de campo: Revista de ciências sociais, nº 19, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/viewFile/7700/5534>>. Acesso dia 04 de set. 2009.
- MENDONÇA, R. F. Reconhecimento em debate: Os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano. *Revista Sociol. Polít.*, Curitiba, 29, p. 169-185, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a12n29.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.
- RAVAGNANI, H. B. Intersubjetividade e reconhecimento: Honneth leitor do jovem Hegel. *Revista Simbio-Logias*, v. 1, n. 2, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.ibb.unesp.br/Home/>>. Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/artigo_filo_intersubjetividade_reconhecimento_honneth_leit.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.
- REPA, L. *Reconhecimento da diferença na teoria crítica*. In: Diferença, cultura e educação, Porto Alegre: Editora Sulina, p. 17-34, 2010.
- SAAVEDRA, Giovani Agostini; SOBOTTKA, Emil A. Discursos filosóficos do reconhecimento. In: OLIVEIRA, Nythamar F. de; SAAVEDRA, Giovani A., SOBOTTKA, Emil A., Org. *Reconhecimento e teoria social*. Civitas Revista de Ciências Sociais, v.9, n. 3, p. 337 - 516. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- TREVISAN, A. L. *Avaliação, produção de conhecimento e formação de professores entre associações e rupturas*. 2019.
- TREVISAN, A. L. Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro. In: *Educação & sociedade*. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1185-1200. oct./dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400016&script=sci_abstract&tln-g=pt>. Acesso em: 04 maio 2018.
- WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Trad. Por Irineo Constantivo Schuch Ortiz. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1983.

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Daniela da Silva Pereira Alcamim¹
Christian Muleka Mwewa²

INTRODUÇÃO

O presente ensaio pretende problematizar, a partir de pesquisa bibliográfica entrelaçada com percepções na/da atuação docente, como os diversos preconceitos atingem os sujeitos nas suas diversidades. Afirmamos que esse *afetamento* tem como reflexo a segregação social nefasta (objetiva) ou a autosegregação subjetiva.

No famoso ensaio *Reflexões sobre Little Rock* (2004), Hannah Arendt avalia que a educação diante de um cenário de segregação racista imposta não pode ser, também, imposta aos negros um convívio com os brancos. Ou seja, a tese central para Arendt é de que as pessoas deveriam no exercício do livre arbítrio de conviver (estudar é um convívio) com aqueles que elegem como semelhantes do ponto de vista identitário. Portanto, não é do âmbito da política legislar sobre questões educacionais ainda mais num cenário segregacionista.

segundo Cavalleiro (2006), em 1888, ano oficial da abolição da escravatura no Brasil por meio da assinatura da Lei Áurea, a população negra vivenciou, pela primeira vez, seu contato com efêmeros direitos de diferentes ordens. Porém ao entrar em contato com esses mínimos direitos, perdeu outro de suma importância, o da vivência e propagação de sua cultura, à medida que foi obrigada a viver a cultura do outro. Essa, também, representada e reafirmada no contexto da educação formal (MWEWA et al., 2017, p. 88).

Por outro lado, Theodor Adorno (1995), em outro contexto, descreve a educação (formação) como dispositivo que potencializa a emancipação na qual os indivíduos podem atingir sua real liberdade, confirmando assim a tese kantiana da busca pela maioria por meio do empreendimento da autonomia. O ensaio desafia-se à compreensão do entrelaçamento das diversidades existentes nos diferentes contextos educativos nos quais as relações se pautam em segregação nefasta como princípio. De forma sucinta, pretende-se provocar reflexões, percepções e assunção das responsabilidades sociais/individuais diante dos preconceitos diversos, ou seja, diante o *status quo* de um mal-estar contextual.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL); Especialista em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – Universidade Santa Cecília; Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP Email: danielaalcamim@gmail.com

2 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (CPTL/PPGE) e professor no Programa de Pós-Graduação Educação (CG/PPGE), ambos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (CNPqUFMS/CPTL). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) com estágio doutoral na Université de Paris I Panthéon- Sorbonne (2008). E-mail: christian.mwewa@ufms.br

DESENVOLVIMENTO

A população indígena, detentora das terras do território brasileiro foi colonizada, o que marca um contexto histórico de desigualdade que assola até hoje o país. O domínio português, a história escravocrata, os imigrantes trazidos para o Brasil, também tratados como escravos, indicam o predomínio da dominação da terra, da cultura, das riquezas e das pessoas. Esses precedentes históricos trazem reflexos permanentes (SCHWARZ, 2005) e luz sobre a origem acerca da intolerância às diferenças presente no país, pós-colonização.

O fato de o Brasil ter valorizado uma cultura estrangeira foi de suma importância para o sucesso de uma exploração por meio da aculturação simbólica e material. Com uma cultura imposta como superior e como ideal a ser materializado, as demais acabaram por se tornar inferiorizadas, pois implicam a identificação com a cultura nacional. Isso foi no início da construção do país. Porém essa imposição, como mostra Bianchi (2005), permanece nas entranhas da sociedade brasileira, levando-a a ser fragmentada e segmentada do ponto de vista das mediações étnico-raciais. Resultado este orquestrado e articulado pelas camadas dominantes que sempre infligem limitações frente às lutas sociais historicamente constituídas (MWEWA; MENDES, 2018, p. 253).

A invasão implicou em muito mais do que a tomada do território, resultou na imposição da mudança de identidade dos habitantes, já que os invasores ignoraram a civilização e a cultura existentes no território brasileiro, desconsiderando os indígenas como seres humanos. A população brasileira constituiu-se heterogênea, composta por indígenas, brancos e negros que possuem marcas em todo contexto histórico do país.

Em meados do século XV, houve grande transformação social no Brasil. Antes, sua população composta por indígenas, alterou-se com a chegada dos portugueses e através da colonização, iniciou-se o processo de preconceito e desigualdade. Tais acontecimentos refletem consequências até os dias atuais. A discriminação social, cultural e étnica foi evidente desde o momento em que as caravelas chegaram ao litoral brasileiro iniciando-se a formação da sociedade brasileira resultando na “existência de heranças físicas permanentes entres os vários grupos humanos” (SCHWARCZ, 1993, p. 47 apud SACRAMENTO, 2013, p.56).

O preconceito racial acontece em todas as esferas sociais e é acentuado em todo território nacional, “uma vez que é o negro da cidade que, mais exposto às pressões do sistema dominante, aprofunda sua consciência real” (GONZALES, 1982; p 23). Essa realidade demonstra a discriminação que ainda existe na sociedade, porque dos negros, foi subtraído a capacidade de reconhecer-se como humano para que a dominação preponderasse.

Segundo divulgação do IBGE através dos dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra (Pnad Contínua), descreve que a taxa de desemprego é mais alta entre os negros e pardos. A pesquisa referente ao ano de 2016, descreve em percentuais o levantamento realizado no quarto trimestre, resultando no total de desempregados no país de 12,3 milhões de pessoas, sendo 52,7% deles pardos; 35,6%, brancos; e 11,0% declarados pretos. Já a contabilidade realizada entre trabalhadores empregados é de, 90,3 milhões de pessoas, 41,7 milhões que se declararam de cor branca (46,2%), 39,6 milhões de cor parda (43,9%) e 8,1 milhões de cor preta (8,9%). Segundo o coordenador do IBGE Azevedo, o país possui a história da escravidão e com ela existem reflexos. Problemas estruturais e baixa escolaridade foram destacadas como algumas das problemáticas enfrentadas pelo negro e não branco na sociedade desempregada. Mais uma vez na atualidade encontramos a colonialidade descrita por Candau e Oliveira

(..) esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega

o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010 p. 20).

A discriminação enfrentada pelos negros, indígenas e escravos através do domínio europeu, acentuou a invisibilidade de outras etnias que não preenchesse o padrão europeu e teve como resultado negativo, uma população extremamente segregada até a atualidade. O enfrentamento contra discriminação torna-se difícil porque a sociedade brasileira não se reconhece:

Mas, apesar do imenso progresso e do enorme esforço feito em termos de política de identidade, a verdade, no entanto, é que, dos negros em potencial (os “pardos” e “pretos” censitários, que alguns ativistas chamam de negros), e que formariam 40% da população brasileira, segundo dados de uma pesquisa amostral, apenas uma minoria atendeu ao apelo racial do movimento (..) Ainda de acordo com esses dados, (..), apenas 7% da população brasileira se identifica como negra ou “preta”, enquanto 4,3 prefere se identificar como “morena” e o restante como “branca” (38%), parda (6%) ou outra cor) (GUIMARÃES, 2002, p. 61).

O domínio português resultou na escravidão e na desigualdade não somente para os negros e os indígenas. Nesse contexto social, o país recebeu muitos imigrantes que enfrentavam condições precárias e eram submetidos ao trabalho escravo durante a colonização. Conforme processo de evolução colonial, a cultura, os costumes, a religião europeia, permaneceram impregnando a sociedade existente. Mesmo após fim do colonialismo, características impostas pelo poder europeu afetaram a identidade e a cultura de todos os povos imigrantes que vivam no Brasil. O termo, colonialismo epistemológico transcendeu a escravidão e permanece crônico na sociedade subalternizada e, mesmo diante de toda descolonização e da liberdade das colônias asiáticas, latino-americanas e africanas durante os séculos XIX e XX permanece com raízes profundas na atualidade.

Estudos revelam que a colonialidade resiste fortemente ao tempo e está imposto na sociedade atual. Assim o termo destina-se a ordenação de dominação que subordinou a América Latina, a África e a Ásia diante da colonização. O significado remete ao ataque do imaginário com objetivo de dissipar o pensamento crítico e a verdadeira identidade e assim dominar consciente e inconscientemente. Tal atitude resulta na permanência do poder asfixiando a capacidade racional escravos substituindo sua existência pela colonialidade imposta. Desta forma, o colonizador europeu torna-se familiar e sua cultura tornou-se aceitável pelos subalternos (QUIJANO, 2005, apud CANDAUI; OLIVEIRA, 2010), sendo assim: “o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010 p. 19).

Após invasão europeia (Portuguesa), o país estava enfrentava transformações de uma nova realidade através de mistura de etnias e cultura. Essa identidade formada ao longo tempo, segundo o autor Stuart Hall (1997), determina a identificação imposta pelo domínio europeu caracterizando a existência de poderes a quem se deve trabalho e obediência. Essa segregação que foi imposta desde a colonização do país, trouxe consequência até os dias atuais e existem reflexos que aparecem em toda sociedade e extensivos às salas de aula.

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias, ou não resolvidas. Correspondente as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais[...]. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente (HALL, 1997. p.12).

Diante de tantas demandas que o professor tem ao iniciar seu trabalho, atitudes preconceituosas podem passar despercebidas. Aqui vale uma digressão em direção às experiências de um dos autores do presente ensaio.

Cena 1: Em determinado momento, observei em sala de aula uma criança, menina, negra, extremamente inteligente que de um dia para o outro ficou dispersa durante as aulas e em vários momentos me perguntava se ela tomava banho. Quando reparei que havia algum problema, perguntei se gostava de cremes, perfumes, sabonetes e se ela se sentia bem após o banho, a menina respondeu que sim com um largo sorriso no rosto. Perguntei se havia algo que a incomodava sobre esse assunto e ela relatou que uma coleguinha de classe, branca, falava todos os dias que ela não tomava banho por causa de sua cor de pele. Após o acontecido, foi trabalhado com toda sala a questão do racismo através do livro *menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1996) no qual um coelhinho branco pergunta para a menina como ela faz para ser tão pretinha porque queria ser como ela. A menina explica através de diversas histórias inventadas por ela de uma forma muito divertida até que a mãe da menina explica que a cor vem de genética familiar. Portanto, a diversão nesse caso emudece o enfrentamento do problema de fato.

Cena 2: Durante a palestra de uma pesquisadora, negra, na qual ela relatava que quando criança, todos os dias ela se adiantava para sentar-se com as coleguinhas. Porém, havia uma criança, branca, que chegava todos os dias atrasada e rotineiramente, chorava muito para sentar-se onde a menina negra já estava, assim, a professora para dar prosseguimento à aula, tirava a menina negra da roda de colegas e colocava ela entre os meninos porque ela era a única que se submetia a fazer um “favor” para a professora para que a outra menina pudesse parar de chorar. Nesse contexto, a professora nunca levou em consideração como a criança se sentia porque para a professora, certamente, resolver o problema do choro imediatamente era muito mais importante do que se importar como a outra criança se sentia.

Conforme relatado por ela, essa atitude trouxe consequências por toda sua vida porque diante de diversas situações, a palestrante se sentia inferiorizada e incapaz, como ela mesma disse, sempre fazia favores, mesmo se sentindo infeliz, para melhorar a situação de outras pessoas. É perceptível diante dessa situação que práticas educativas inadequadas podem comprometer o aprendizado da criança. Quando o problema consegue ser evidenciado, pode-se vislumbrar o enfrentamento, pois será possível a identificação da atitude preconceituosa no momento em que ela ocorrer. Mas, sem garantias de sua inibição. Quando não se reconhece o opressor, facilmente ele terá domínio sobre a situação.

Por mais que se propague a imagem de que o país é aberto à diversidade étnica, a realidade encontrada ainda no século XXI é reveladora das incongruências em relação a essa temática. Ainda que a conscientização seja um procedimento constante, é que dizer que atitudes racistas têm sua ocorrência no ambiente escolar (formativo). Essa realidade é refletida nas ações discriminatórias desde outrora., O país então, dominado pelos europeus, aumentava a diversidade social, pois em terras brasileiras já habitavam negros, índios e pobres que estavam à margem da sociedade principalmente após abolição da escravidão (SCHWARZ, 2005).

Através da percepção descrita pelo autor, se torna necessário pensar a construção da identidade do indivíduo que se insere no contexto de diversidades, pois muitas vezes para ser aceito socialmente, precisa assumir uma identidade que não é real. Quando o ser humano consegue identificar-se e formar sua personalidade, surge a necessidade da luta para uma posição de “existência”, resistência e respeito diante de uma sociedade tradicionalista. Essas mudanças interferem diretamente no modelo “perfeito” de civilização que é imposto desde o tempo da colonização. Portanto, fora da norma há violência diante do diverso.

Cena 3: Como exemplo trago a experiência de uma das aulas realizadas aos finais de semana no programa Escola da Família na periferia de Praia Grande, Estado de São Paulo. Nessas aulas pude perceber uma criança, menino, branco, 04 anos e a irmã, branca, 07 anos, estavam sempre presentes na escola, participavam dos

projetos, porém com certa dificuldade de concentração e compreensão para execução das atividades propostas., Por diversas vezes as atividades foram adaptadas para observar se eles conseguiriam realizar, porém, permaneceram apresentando dificuldades. Ao investigar a família das crianças pude compreender. Por vezes os pais acompanhavam as crianças até a escola e conversavam sobre como era o trabalho realizado na instituição, demonstravam preocupação com as crianças, porém, a direção da escola recebeu a ronda escolar onde informou que essas crianças ficavam para fora de casa durante muito tempo, sem comer e nos comunicou que os pais eram usuários de droga. Esse problema afeta as crianças e todo meio que elas convivem. É preciso enxergar essa realidade presente no país e ações precisam vir ao encontro de soluções transformadas em respeito e dignidade a toda diversidade composta na sociedade. Uma vez que:

As crianças não deixam de socializar-se, quando brigam entre si, batem nos amigos, se jogam ao chão, falam em voz alta, ou dizem que um não quer mais ser amigo/a do/a outro/a. São questões próprias de convivência no contexto educativo que instauram outras instâncias de socialização, não apenas as apaziguadoras (MWEWA et all., 2016, p. 77).

Diante de tantas transformações sociais é preciso respeitar uma nova formação do indivíduo que se constitui no século XXI e reconhecer que o sujeito pós-moderno está inserido nessa sociedade. Segundo Roberto Shwartz (2005), todo esse contexto social estruturado na história da colonização com reflexos do domínio europeu até os dias de hoje, torna a busca pela felicidade um problema sem solução. Assim, diante das transformações inerentes a estrutura social, Hannah Arendt (2004) trabalha a problemática do racismo e considera que a convivência social é possível mesmo com o preconceito. Muitos acreditam que a solução para combater essa realidade está nas crianças e no ambiente escolar que elas convivem, porém não é cabível responsabilizá-las por essa transformação porque existe um contexto familiar que é tido como exemplo onde muitas vezes todo preconceito é estimulado dentro de casa.

A primeira infância estabelece estruturas mentais, sociais, psicológicas que farão diferenças por toda vida do indivíduo, assim para combate a qualquer tipo de barbárie com o ser humano, é necessário que exista consciência e respeito para com a diversidade existente na sociedade desde a infância, com o propósito de evitar tragédias como em Auschwitz, campo de concentração nazista onde houve genocídio durante a segunda Guerra mundial com o propósito de exterminar negros, ciganos, judeus e imigrantes. Esse movimento que pretendia manter uma única etnia deve ser combatido continuamente. No Brasil, muitos indígenas morreram tão somente pelo poder e domínio de terras esse acontecimento deve ser tratado com a seriedade que merece.

Tal indignação tratada por Adorno merece reflexão por parte dos docentes para que, através de práticas educativas, auxilie o aluno na compreensão das muitas diversidades na sociedade e como humanos, merecem respeito. É preciso compreensão do contexto social existente no país para impedir atitudes agressivas sejam elas físicas, verbais ou psicológicas, em qualquer escala. A educação não é a solução, mas um meio que poderá estruturar condições racionais no indivíduo de respeito ao outro, assim o “objetivo de evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995, p. 122). As práticas educativas para primeira infância precisam estar adequadas para auxiliar a criança em sua cidadania, respeitando as diversidades composta na sociedade, afim de evitar atrocidades preconceituosas no presente e no futuro. É importante nos remetermos a outros estudos já realizados no âmbito formativo na pequena infância, pois

(..) delegar profissionais com pouca formação a respeito de um tema fundamental para a constituição social e humana é, também, reforçar o status quo vigente. As práticas pedagógicas, no contexto educativo, podem promover a dignidade no desenvolvimento do percurso das crianças e, não só para algumas. É a minoria étnica que possui uma estrutura definida de extrema qualidade para permanecer no poder, perpetuando essa realidade pautada na desigualdade em relação à maioria étnica. Ou seja, no Brasil, conjuga-se a matemática de menos com mais e muitos com menos direitos sociais.

Portanto, continuam os autores:

Problematizar essas questões, em alguma medida, é, também, o papel da academia como classe intelectualizada, considerando o seu papel social de promover discussões dessa realidade por meio das suas produções que têm como seus leitores privilegiados os ‘vírus’ e outrora as ‘traças’. Em outras palavras, a produção de conhecimento deve ser útil para implementar tecnologias sociais e não apenas para permanecer em robustos bancos de dados ou nas inúmeras prateleiras das bibliotecas. Faz-se necessário a percepção das designadas minorias pelos intelectuais a fim de transformar a realidade dessas, ao menos, por meio da denúncia e análise do engodo legal, pois as leis não reverberam na realidade factual (MWEWA et all., 2017, p. 96).

À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUSÃO

O preconceito é arrastado pelo tempo sem soluções prescritivas. Em todo contexto social existem situações de exposição do indivíduo por causa de suas diferenças que compõe a diversidade social. No âmbito educacional, os assuntos são tratados de forma lúdica em datas comemorativas como a “libertação dos escravos” (não se comemora o que não deveria ter acontecido), porém, a verdadeira história do país permanece em guerra com o passado refletindo em um presente de segregação e preconceito social. Para uma possível evolução social futura, as práticas pedagógicas devem trabalhar a tolerância pela diversidade no presente, e o conceito de diversidade, evoluir conforme as etapas educacionais da criança. Conforme Theodor Adorno, 1995 a educação trabalhada em sua estrutura refletirá em uma sociedade consciente e liberta futuramente. É necessário que se faça uma reflexão diante dessa expressiva realidade de discriminação que predomina em todo território nacional. É preciso falar, é preciso discutir, é preciso ensinar a estabelecer relações sociais em que haja respeito pelo outro, compreensão, humanidade e tolerância com a diversidade composta no país.

As afetações sofridas pela sociedade composta pela diversidade constituem ações que refletem em um povo dividido, desigual e ignorante. A mudança não é necessária somente no ambiente escolar, no governo, mas sim em uma nação. Nação essa que não possui identidade e não enxerga essa realidade acreditando que a dominação pelos europeus foi somente positiva e se enxerga branca, portuguesa e sente superioridade fortalecendo ainda mais a segregação.

Enquanto não houver compreensão real da constituição do país em todos os seus aspectos, a discriminação e o preconceito segregará ainda mais a sociedade., A invasão, a imposição cultural, retira a identidade de um país, onde um povo entra em divergência com seu próprio povo, pois não conseguem estabelecer padrões de respeito, aceitação e tolerância, ainda possui como exemplo, a perfeição imposta pelos europeus e não enxerga que essa discrepância sofrida no país é resultado uma ordem estabelecida. Se faz necessário uma atitude revolucionária na educação e mudanças de pequenas práticas sociais que resultarão na consciência de igualdade perante a lei e tolerância para com a diversidade, onde essa luta resulte no reconhecimento da verdadeira identidade da nação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Reflexões sobre Little Rock*. Responsabilidade e Julgamento: Companhia das Letras, 2004.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Abr. 2010. Disponível em: <<http://www>>

- scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jul. 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2013.
- FREUD, S. *Três ensaios sobre a sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1973.
- GONZALES, H. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1982.
- GUIMARÃES, A. *Classes, Raças e Democracia*. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 1997.
- IBGE: Desemprego é de 14,4% entre negros; 14,1% entre pardos; 9,5% entre brancos. *Época Negócios*. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia/2017/02/epoca-negocios-ibge-desemprego-e-de-144-entre-negros-141-entre-pardos-95-entre-brancos.html>>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “Raça, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: Fundamentos antropológicos”. *Revista USP*, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.
- MUNANGA, Kabengele. “Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo Identidade e Etnia”. [Artigo on-line]. *3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ*, 2003. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: set. 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.
- SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. revisada– [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.
- SCHERER-WARREN, Ilse; SANTO, Anna Carolina Machado do Espírito. Movimento negro e implantação das ações afirmativas na UFSC. In: SCHERER-WARREN, Ilse e PASSOS, Joana Celia dos (Orgs.). *Relações étnico-raciais: os controversos caminhos da inclusão*. Florianópolis: Atilênde, 2014. p.121- 142.
- MWEWA, Christian Muleka; PINTO, Sandra Maria Eugenia; BISPO, Silvana Alves da Silva. Mediações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil em Três Lagoas/MS: um estudo de caso. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 65-82, mar. 2016. ISSN 1980-4512. Disponível em. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p65/31491>>. Acesso em jan. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2016v18n33p65>>.
- MWEWA, C. M., Rando, J. S, Amaral, R. A. & Mello, W. de C. Implicações étnicas e práticas pedagógicas na educação infantil em três lagoas, MS. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 3, p. 86-98, 2017.
- Mwewa, C.; Mendes, A. Controle social e mediações étnico-raciais em Quanto Vale ou é Por Quilo? de Sérgio Bianchi. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, América do Norte, 1529 03 2018.
- SHWARZ, Roberto. *Cultura e política*. São Paulo: Paz e Terra, 2005
- SACRAMENTO, C. De “Gente da África” A “Nossos irmãos”: Quem são os negros nos livros didáticos de história do Brasil de Rocha Pombo e Viriato Corrêa? Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=891851>. Acesso em: 21 jul.2019.
- TEIXEIRA, M. *Diversidade étnico-racial na educação infantil: entre concepções e práticas*. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5948164>. Acesso em: 19 jul.2019.

CRIANÇA TEM VOZ: UMA OFICINA DE DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NOS ANOS INICIAIS

*Lucas de Bárbara Wendt¹
Karen Luciélen Pereira Rodrigues²*

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta a partir de participações em atividades escolares, desenvolvidas dentro do sub-projeto Pedagogia, do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), resultados de uma oficina sobre os direitos humanos e gênero desenvolvida com turmas de 2º, 3º e 4º ano dos anos iniciais no ensino fundamental de uma escola estadual, localizada na cidade de Santa Maria. Este teve como objetivo, levar às crianças a conhecer, compreender, discutir e refletir acerca de seus direitos e a constituição da escola como espaço de todas as diferenças, a partir de movimentos feitos pelas próprias crianças que inquietas traziam temáticas importantes para discussão na escola. Busca-se ainda, proporcionar aos docentes em formação, principalmente das licenciaturas, reflexões quanto ao planejamento de práticas pedagógicas futuras que possam ser pensadas a partir das concepções das crianças e não somente do professor.

Trabalhar direitos humanos e gênero com crianças parece uma ideia complexa, afinal o que elas poderiam tirar dessa temática enquanto crianças? O que isso influencia dentro do contexto da sala de aula? O que tem a ver essas duas temáticas? colocar em diálogo esses temas tão atuais promove uma discussão em torno do que vivemos atualmente, na escola, na rua, em casa com a família, a respeito das condições básicas da vida.

Para compreender esses questionamentos, utiliza-se o estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a declaração dos direitos humanos (1948) que tratam das formas dignas inerentes a todos, além de outros autores importante para compreensão dos fatos retratados.

Como sabemos a arte tem um papel fundamental na utilização do imaginário e da criatividade da criança, a partir disso aconteceu a construção dessa oficina utilizando-se de recursos com mediação como, pinturas, filmes, rodas de conversa que desencadearam o processo de fala e expressão das crianças que foram protagonistas em todas as etapas da oficina.

Por fim, compreende-se essa oficina como uma desconstrução de estruturas carregadas de afirmações que não correspondem às subjetividades das crianças, interferindo nas formas de relações e no processo de aprendizagem. É preciso pensar na superação dos problemas que serão debatidos ao longo do artigo como uma construção permanente, desafiadora e transformadora de práticas que visem a inclusão de todos os sujeitos que compõem a sociedade. E certamente para isso acontecer, é preciso que os alunos e alunas, além de docentes e o

¹ Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. luck.wendt@gmail.com

² Centro de Educação Universidade Federal de Santa Maria. karenlucielenro@hotmail.com

corpo de gestão da escola, assim como os pais, andem todos na mesma direção em busca da compreensão dos seus direitos básicos como seres humanos.

A ESCOLA E A REPRODUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

A escola em sua historicidade possui um ambiente marcado por uma imposição masculina e famílias de um certo poder econômico e social, logo era restrito a uma massa no qual não havia condições de transitar pelos mesmos meios, o que afeta com clareza muitas questões referentes à educação nos dias de hoje. Em consequente, com a força de uma sociedade capitalista e o desejo por mão de obra, outras classes passaram a ter também esse direito a educação.

No decorrer da história, marcas ficaram e ainda estão sendo cicatrizadas e repensadas pelos avanços educacionais, porém o ambiente escolar ainda segrega e exclui pessoas por gênero, questões étnico-raciais, deficiências físicas e mentais, interditando e isolando alguns corpos.

Diferenças, distinções, desigualdades.. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso (LOURO, 1997, p. 57).

As escolas são micros sociedades que refletem e reproduzem estereótipos de gênero, o sexismo e os preconceitos, portanto, se faz necessário a atuação educacional em diversos espaços, levando em consideração que a educação não é exclusiva somente da escola, mas sim de toda a sociedade, reconhecendo atitudes e condutas intolerantes, proporcionando o compromisso com a ética do cuidado e da igualdade, desconstruindo valores patriarcais que legitimam a desigualdade, a violência e a exclusão dessas pessoas.

É assim que aceitamos como natural a invisibilização das mulheres; sua classificação em determinados perfis e atividades laborais; sua marginalização dos postos de responsabilidade e poder; sua discriminação em relação aos custosos esforços que elas têm em realizar para desenvolver suas carreiras profissionais; seus múltiplos trabalhos de mães, esposas, filhas, donas de casa e profissionais ou sua situação geralmente subordinada, secundária ou dependente dos homens (BATALOSSO, 2011, p. 312).

Cabe questionar o efeito que a instituição escolar proporciona ao indivíduo quando se pensa os espaços, já que a escola é um lugar para todos os corpos, e sua diversidade não deve ser silenciada ou oprimida para que seja colocado em um padrão que fere sua existência. Nesse sentido, devemos ter um olhar sensível às diferenças no cotidiano escolar, pois afeta diretamente o desenvolvimento emocional, intelectual, moral e físico de classes menos favorecidas colocando-as à margem da sociedade, “os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar-se e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado” (LOURO, 1997, p. 61).

Atualmente as crianças estão sendo mais ouvidas e tendo seus direitos, há quem acredite ainda que ela é um livro em branco que precisa ter suas páginas escritas por um professor, como defende John Locke (1690). Os modelos pedagógicos ainda muito tradicionais só reforçam a ideia de que a criança não tem seus ideais, opiniões e que a escola, em sua totalidade, é responsável pelo senso de propósito de um indivíduo.

O PAPEL DO DOCENTE NA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO

O docente deve proporcionar oportunidades para que a criança desenvolva a criticidade, a partir da compreensão sobre as diferenças de cada corpo existencial em nossa sociedade, possuindo um papel fundamental na desmistificação destas diferenças, além de ser um importante disseminador na construção de valores e atitudes, que permitam um olhar mais crítico sobre as identidades de gênero, orientações sexuais e todas as outras diferenças que devem ser visibilizadas e discutidas, para que se tenha uma ampla compreensão sobre os assuntos que acabam por virando tabus. Lembrando que a escola, bem como o docente, deve estar preparado para esclarecer qualquer dúvida que o (a) aluno (a) venha a ter, pois tudo é assunto da escola, isso se dá ao fato de que a maioria das vezes os pais não têm qualquer preparo para respondê-las. O problema, é que muitas vezes a sociedade já nos impõem uma resposta, o que reforça cada vez mais o preconceito e as violências.

É preciso combater o processo de alienação e desconhecimento do passado. E a educação, inclusive a extracurricular e extraescolar, também consiste em um instrumento eficaz que, com a ajuda dos agentes-educadores, eruditos e não eruditos, possibilita aos setores populares descobrirem novas formas de luta e de resistência (BARBOSA, 2007, p. 163).

Assim como os educadores, se faz necessário a discussão de gênero e direitos humanos em outros meios, para além dos muros escolares, já que a ação isolada da escola não é o suficiente e não devemos ignorar que as escolas vêm atuando em situações de risco para as crianças e adolescentes. Cabe então capacitar melhor os profissionais que estejam em contato com esses indivíduos para que cumpram melhor com os seus deveres. Além de professores(as), a população pode promover outras situações vivas de aprendizagem, contribuindo com um processo de erradicação da alienação sofrida pela própria.

O docente deve pensar em estratégias para quebrar com todo tipo de preconceito que possa vir a existir na sala de aula, mas atualmente enfrentamos professores e professoras mal preparados para enfrentar com a diversidade e isso acaba prejudicando, é necessário que exista um conhecimento sobre as questões de direitos humanos e gênero, além da construção e fortalecimento de habilidades para lidar com os problemas, utilizando abordagens multifatoriais que combinem estratégias e técnicas na resolução de conflitos, levando a compreensão dos indivíduos sobre as problemáticas e os preconceitos. Não temos respostas para tudo, mas acreditamos que é possível buscar informação e fazer uma formação continuada em busca de respostas, para que dessa forma possamos exercer práticas de inclusão e que erradique atitudes preconceituosas e até mesmo a violência.

Diante disso, existem as pedagogias participativas que tem como objetivo o envolvimento e a construção da aprendizagem no contexto do dia a dia, por isso devemos pensar que carregamos uma taxa de responsabilidade, porém a criança é um ser competente que participa com liberdade, inteligência e sensibilidade. Por isso, educar em direitos humanos e gênero tem como princípio a vivência democrática, a cidadania ativa, a promoção da igualdade e a inclusão de todas as diversidades e infâncias.

GÊNERO, SEXUALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Entende-se que identidade de gênero nada mais é do que uma construção social do que é ser homem e mulher. É importante frisar também, que gênero e sexualidade são coisas distintas, mas que de certa forma existe correlação entre eles.

É crucial manter uma conexão não-causal e não redutiva entre gênero e sexualidade. Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho

ou mesmo abjeto, e que se chama os homens gays de “femininos” ou se chama as mulheres lésbicas de “masculinas” (BUTLER, 1996, p. 198)

Na escola, as relações de poder (entre meninos e meninas) se torna evidente em todos os espaços de socialização, quando, por exemplo, um menino é instruído a práticas esportivas, a reforçar sua masculinidade através de agressão, também deverá gostar de azul, pois se fugir de qualquer um desses padrões, ele será considerado homossexual. Já as meninas precisam ser frágeis, delicadas, devem se calar e aceitar a passividade dentro desses âmbitos, além de claro, gostar de rosa e jamais chegar perto de uma bola de futebol.

As crianças usam objetos para brincar que tem significado e poder para dizer, identificar, classificar e discriminar. O significado de gênero que a criança transmite, é o reflexo do que ela tem aprendido na sociedade através de práticas significativas envoltas dela. Fica evidente, portanto, o quanto qualquer indivíduo que não performe uma feminilidade ou masculinidade que nos é imposta, será colocado à margem da sociedade, levando-o ao sentimento de não pertencimento ao mundo. Quando esse indivíduo não segue os modelos que ele deveria, dentro da sala de aula, ele ficará isolado e obrigado a seguir essas normas, para que possa se encaixar em algum grupo, isso nos faz pensar o quão violento pode ser para um ser humano precisar mudar a sua personalidade para se encaixar.

Todas essas questões nos levam diretamente a exclusão da diversidade que existe em uma sala de aula, pois se um docente não leva em consideração essa problemática, que separa e marginaliza quem foge dos padrões, quem irá pensar?

De uma forma muito ampla, talvez se possa dizer que a lógica subjacente a esta proposta se assenta em alguns dualismos “clássicos”: competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade — dualismos em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para a concepção feminista (LOURO, 1997, p. 110).

A escola/docente deve incorporar práticas pedagógicas visando a equidade entre os gêneros, estabelecendo a união de meninos e meninas, dessa maneira poderá ser revertida a posição de desigualdade e subordinação no espaço escolar. Por isso se faz necessário debates, fazendo leituras que levem ao pensamento crítico dos (as) alunos (as), refletindo sobre a prática escolar na perspectiva de gênero, construindo trabalhos com uma abordagem de sexualidade ou ainda levando textos sobre temas sexistas e preconceituosos.

IDEOLOGIA DE GÊNERO, DOCTRINAÇÃO E CONSERVADORISMO

O ambiente escolar produz muitos estereótipos, como discutimos no decorrer do artigo, isso reproduz imagens negativas e preconceituosas, um exemplo é quando o professor ou professora faz comparações de rendimento escolar e conduta, considerando as meninas como apenas “esforçadas” e nunca brilhantes e capazes, o mesmo acontece com meninos, quando não correspondem a um modelo predeterminado. Contudo, a escola também produz valores, estereótipos e preconceitos, é nesse ponto em que a discussão de gênero se faz necessária.

Estamos vivendo uma onda de alienação e “fake News”, mas será que o Brasil sempre foi um país conservador? Será que as pessoas se sentem mais livres para falar o que pensam, discursando seu ódio e sua falta de conhecimento acerca da discussão de gênero, após declarações de líderes políticos? Em meio a tantas perguntas sem respostas, esse trecho procura esclarecer e problematizar as relações de gênero e outros fenômenos sociais, após o crescimento de uma onda de conservadorismo.

Seu fundamento [da ideologia de gênero] principal e falso é este: o sexo seria o aspecto biológico do ser humano, e o gênero seria a construção social ou cultural do sexo. Ou seja, que cada um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser. Agora, se isso fosse verdade, não haveria diferenças entre homem e mulher — exceto as biológicas; qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente boas, e todas seriam matrimônio; cada tipo de matrimônio levaria a um novo tipo de família; o aborto seria um direito humano inalienável da mulher, já que somente ela é que fica grávida; etc. Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de “lavagem cerebral” global [...] O gênero destrói a estrutura antropológica íntima do ser humano. (SCALA, 2012. s. p.).

Existe a ideia de que a escola e os docentes doutrinam as crianças e impõem seus ideais através de uma perspectiva de gênero. Essas falas populares geralmente são ditas por pessoas que não tem qualquer conhecimento sobre o trabalho educacional que é feito dentro das escolas. Muito disso vem, porque não existe qualquer vínculo entre a escola e os pais dos alunos e alunas, que não tem qualquer interesse em participar da vida escolar de seu/sua filho (a). Não se ensina a ser gay/lésbica, se ensina o respeito a todos os seres humanos, independente da orientação sexual. Discutir gênero não é uma imposição a uma orientação sexual, é contribuir para acabar com a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres e na construção de uma sociedade sem violência e intolerância contra as minorias. Não existe uma ditadura gayzista ou doutrinação ideológica, existe apenas o papel escolar em formar cidadãos e cidadãs para o convívio mútuo e harmonioso em sociedade.

O que é preciso defender é a erradicação das iniquidades de gênero, que fazem uma distinção binária entre masculino e feminino, relegando o feminino a um plano inferior, estabelecendo papéis inflexíveis de gênero para o masculino e o feminino que apenas servem para reforçar as desigualdades, muitas vezes originados no patriarcado, ou uma “ordem patriarcal de gênero” (SAFIOTTI, 2004, p. 136).

Também há a ideia de que existe desrespeito ou tentativa de acabar com a família, considerada tradicional e conservadora, mas na verdade só existe o compromisso de mostrar a existência de todos os modelos familiares na sociedade, sem desrespeito. O Supremo Tribunal federal reconhece todos os modelos de família. Não existe desrespeito com a crença individual de cada estudante, há muito preconceito embutido em nossa sociedade, e ele se reflete na escola. A desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do “inimigo”, quando o que se pretendia com a “promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual” era simplesmente contribuir para “a superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2012, online).

Essas confusões acontecem porque muitos discursos não sabem diferenciar gênero e sexo, e entende-se que é ensinado nas escolas “como fazer sexo”. É importante a discussão sobre gênero e sexualidade, pois além das crianças terem a chance de conhecerem a si mesmos, terão a chance de entender a importância do consentimento e de que existe uma pluralidade de corpos, e todos devem ser respeitados, e todas essas questões precisam estar em jogo dentro do âmbito escolar, mas vale ressaltar que isso não é fruto de um posicionamento partidário, mas fruto de um sensível as diferenças.

EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Educar em Direitos Humanos exige mais do que um mero esforço intelectual - consiste, muito mais, em educar as atitudes e os valores não apenas de conhecimentos; mas abrir os corações e as mentalidades (GENEVOIS, 1970). A discussão sobre os direitos humanos se faz necessário em um ambiente escolar, pois tem como foco, o direito de todo ser humano ser livre com suas pluralidades. Com isso, foi possível trazer à tona temas como: sexualidade, gênero, questões étnico-raciais e de inclusão social. A Educação em Direitos Humanos potencializa

uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola (CANDAUI, 1998).

Atualmente, existem importantes mecanismos nacionais de proteção aos direitos humanos, são alguns deles a lei 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei 8.069/90, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir de 1996, o Brasil cria o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), entretanto, somente em 2003 que a Secretaria Especial dos Direitos Humanos criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos através da Portaria 98/09 de julho de 2003, tendo em vista analisar e apresentar propostas de políticas públicas, proporcionar ações de formação, capacitação, informação, estudos e pesquisas na área de direitos humanos e políticas a fim de promover a igualdade. Menezes (1992, p. 18) afirma que existe um processo de

[...] amnésia na história dos excluídos, dos escravos, mulheres, crianças, operários, minorias raciais e sociais, loucos, oprimidos de todo tipo, afirma que não é suficiente apenas dar voz aos silenciados. É imperioso detectar e entender as multiformes gradações e significações do silêncio e do esquecimento e suas regras e jogos.

Mesmo que isso se trate de uma discussão mais histórica, é importante analisarmos a precarização dos direitos humanos através do tempo, principalmente em relação ao período da ditadura militar, na qual muitas vozes foram silenciadas, além de ferir completamente o estado de direito. De certa forma avançamos em alguns aspectos, mas continuamos vivendo em prisões invisíveis, que nos cega e limita que enxerguemos para além da nossa existência: a existência do outro, e a partir do momento em que entendermos que todos merecem o mínimo de direitos básicos para viver, seremos humanos realmente e poderemos nos libertar dessas prisões invisíveis.

A ESPERANÇA DE UMA MUDANÇA SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Segundo Freire (1979), a educação tem um papel fundamental na transformação social de todos os indivíduos que compõem nossa sociedade. Precisamos ter esperança quando pensamos em todas as questões que ferem as minorias e as colocam a escanteio, podemos pensar que tudo sempre estará em processo de mudança, e a educação, assim como os docentes, serão a ferramenta principal na construção de um mundo sem violência, intolerância e discriminação.

A educação e as instituições escolares são portadoras de uma enorme esperança porque, ainda que a educação não possa tudo, sem educação não é possível nenhum tipo de transformação social na perspectiva de construir um mundo mais justo e mais humano (BATALOSSO, 2011, p. 310).

Existe um conformismo e descrença de que as coisas possam mudar, nos levando a acreditar, porque “sempre foi assim, sempre será assim”. Isso se dá ao fato de que não acreditamos no potencial de nossas crianças de questionar, criticar ou refletir sobre todas as normas existentes, limitando as possibilidades de ter suas liberdades, igualdades de fato exercidas, na construção de um mundo onde não exista submissão, exploração, opressão, mas somente seres humanos com direitos, passando por cima dos estereótipos e padrões tidos como normais e aceitáveis, combatendo todas as formas de violência.

Os docentes devem ser utópicos sempre, pois sem a utopia será difícil enfrentar uma sala de aula cheia de diversidade, mas com muita intolerância a ser combatida, pois a educação é uma importante ferramenta de transformação do indivíduo, visto que, segundo Kant (1986), o ser humano é aquilo que a educação faz dele,

logo ela exerce influência no senso crítico do indivíduo, busca questionar e analisar os fatos de maneira racional e inteligente. No entanto, ainda no Brasil, a educação não está recebendo sua devida atenção.

O mundo está mudando rapidamente, e essas mudanças trazem novas e inquietantes questões educacionais. A educação necessária ao nosso século e aos desafios com os quais lidamos precisa investir em um processo de interação profunda com a realidade social. Desse modo, é preciso que se compreenda o sentido de 'todo' para que a consciência da educação como direito humano inalienável seja cada vez mais incrementada (BRASLAVSKY, 2005).

Em nossa sociedade moderna enfrentamos questões de guerra, racismo, homofobia machismo, violência sexual, abusos e entre outras coisas, dessa maneira, educar as pessoas nessa realidade exige muito conhecimento e pensamento crítico para intervir nessas condições de vida e transformar as crianças para que cresçam tolerantes a diversidade, cheias de amor e ternura com o próximo, e que eles possam também reconhecer e aceitar as diferenças.

Podemos ter esperanças em nossas crianças, e acima de tudo, em nossos trabalhos como educadores (as), dando a possibilidade de escuta e voz para elas. Não devemos esquecer que um dia já estivemos nessa posição e agora temos a oportunidade de não praticar modelos pedagógicos que excluem e silenciam, e servem apenas para a reprodução e escolarização dos corpos infantis. O processo de dar voz e escuta as crianças é singular e vivenciado através das experiências das próprias. Escutá-las pressupõe conhecer sobre as crianças, a partir disso conseguimos entender seu desenvolvimento e interações, suas culturas e contextos de vida, essas construções individuais ou coletivas, acontecem em espaços e jeitos diferentes. Isso nos leva diretamente a reconhecer a existência do contexto de escuta dentro do espaço escolar.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA OFICINA NA ESCOLA

O processo de construção dessa oficina deu-se a partir de diversas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, no entanto é pertinente destacar algumas que tiveram mais impacto. Inicialmente as crianças entraram na sala de aula e se depararam com quatro desenhos expostos no quadro, cada desenho era sobre uma temática que foi discutida durante a oficina, são eles: questões lgbs, étnico-raciais, deficiências físicas e mentais e gênero. Após esse processo de sensibilização através de imagens, elas dividiram-se em pequenos grupos, onde podiam pegar de uma caixa algumas perguntas referentes às temáticas de direitos humanos e gênero, e diante disso elas puderam conversar e debater entre si sobre os assuntos. Em seguida, todos se sentaram em uma roda e começamos a debater sobre as perguntas, onde eles tinham toda a autonomia e liberdade para participar e responder. As perguntas geraram longas discussões entre as crianças, que durante as respostas iam reconhecendo que às vezes cometiam um ato preconceituoso e não percebiam, além de que os docentes sempre intervieram em alguns momentos para conduzir a oficina de modo que todos conseguissem repensar suas maneiras de agir.

Logo após, os alunos foram direcionados a algumas mesas que continham alguns temas direcionados, para que eles fizessem uma pintura, pois elas tinham pouco acesso aos materiais (tinta guache, cola glitter etc.). A pintura nada mais é do que a arte, e a arte em sua plenitude, tem a função de expressar emoções e sentimentos, e muitas vezes fazer críticas e nos levar a refletir, com isso, elas fizeram dessas temáticas, suas próprias artes que continham voz. Para a finalização da oficina foram utilizadas dinâmicas para o reconhecimento do outro, além de contação de história do livro chamado "A revolta das princesas" no qual a todo momento as crianças podiam interagir com o docente que estava lendo a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, a oficina de direitos humanos e gênero pretende repensar essas estruturas pré-moldadas no espaço educacional, levando as crianças a pensarem sobre seus direitos, o espaço em que ocupam, rompendo com a lógica de uma educação que é centrada nos docentes e não no indivíduo que compõem o determinado meio. Como metodologia para essa oficina foram utilizadas rodas de conversas abertas, desenhos e pinturas, dinâmicas culturais e filmes. Como coleta de dados utilizou-se interpretação dos dados em torno da temática proposta a partir de uma pesquisa - participante com abordagem qualitativa. Logo, compreende-se, direitos humanos, um direito de todos os seres humanos, e que cada indivíduo na sociedade detém para si o direito individual e coletivo, de ter acesso ao todo, como saúde, moradia, educação e a liberdade de construir valores com o que condiz com sua individualidade. Em geral, os debates ocorridos entre as crianças e o(a) professor(a) proporcionou o reconhecimento de alguns problemas comuns que são observados no cotidiano, o acesso insuficiente e desigual e as violências simbólicas cometidas pela gestão escolar e colegas. A proposta visou dar continuidade às discussões, pensando a sala de aula como um espaço de diversidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BATALOSSO, Juan Miguel. *Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão transdisciplinar*. Brasília, Liber livro, 2011.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- BRASLAVSKY, C. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos*. São Paulo: Editora Moderna, 2005.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KANT, Emmanuel. *Crítica da Razão Prática*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1986.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SAFFIOTTI, Heleieth. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SCALA, J. *Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família*. São Paulo: Editora Artexpress, 2011.

CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR COMO FORMA DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA¹

*Cristian Reginato Amador²
Isabel Cristina Martins da Silva³*

INTRODUÇÃO

Vive-se hodiernamente o que Capellari (2012) alega ser a geração do “cérebro de Lobo”, ou seja, uma geração marcada pelo ensino desenvolvido através da força, da autoridade, do controle e da obediência. Em suma, o referido autor indica que a sociedade está marcada por uma cultura que desconecta o ser social de seus sentimentos e necessidades. Ocorre que tal fato acaba atingindo diversos setores da vida em sociedade, a exemplo disso tem-se o ambiente escolar.

Assim, o ensino nas escolas se destaca diante do que foi mencionado, visto que prepondera uma rígida cultura de controle e autoridade em sala de aula, o que, no entanto, está se tornando obsoleto diante dos novos desafios de uma sociedade complexa. Assim sendo, as Práticas Restaurativas, aliadas à Comunicação Não-Violenta (CNV), têm se mostrado uma eficiente engrenagem na busca por um ambiente escolar onde se destaca uma cultura de paz e de autocuidado.

Através disso, o presente estudo se dedica a questionar em que medida os círculos de construção de paz, sendo uma das práticas restaurativas desenvolvidas por defensores dessa abordagem, auxiliam na mudança pragmática da cultura vigente no ambiente escolar, sobretudo na resolução de conflitos entre membros da comunidade escolar, o que, claro, deve ser avaliado levando em conta considerações sobre a abordagem mais adequada nessa relação, que, nesse caso, tratar-se-á da Comunicação Não-Violenta.

Para tanto, a fim de obter um melhor desenvolvimento do estudo, utilizou-se como método de abordagem o método dedutivo e monográfico enquanto método de procedimento.

¹ Trabalho realizado a partir do Centro de Mediação e Práticas Restaurativas - CEMPRE, grupo vinculado ao Núcleo de Prática Profissional e Empreendedorismo da Faculdade de Direito de Santa Maria.

² Acadêmico do curso de Direito na Faculdade de Direito de Santa Maria - FADISMA. Membro do Centro de Mediação e Práticas Restaurativas - CEMPRE. E-mail: cristianreginato031@gmail.com

³ Graduada em Direito pela Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES); Especialista em Direito da Criança e do Adolescente pela Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP); Formação em Justiça Restaurativa pela Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul (Ajuris); Mestranda em Ciências Jurídicas na Universidade Autônoma de Lisboa (UAL), em Portugal; Docente em regime parcial de Justiça Restaurativa, Professora Membro do CEMPRE/Fadisma(Centro de Mediação e Práticas Restaurativas da Fadisma) . E-mail: isabel.silva@fadisma.com.br

DA PUNIÇÃO À RECONSTRUÇÃO: AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM ÂMBITO ESCOLAR

Em sociedades complexas, em que coexistem diversas identidades e uma pluralidade de relações interpessoais, é possível analisar uma série de problemáticas no que concerne a gestão de conflitos oriundos das relações humanas. De forma objetiva, através da realidade social e cultural em evidência, é possível afirmar que a atual abordagem utilizada na gestão de conflitos não foi — e ainda não é — capaz de atender as expectativas da população. Através de tal afirmativa, torna-se oportuno trazer à baila dois termos importantes para melhor entender a temática em tela: justiça restaurativa e justiça retributiva.

Por justiça retributiva, pode-se entender como aquele método de resolução de conflitos que possui um conceito estritamente jurídico do crime, trata-se então de um ato contra a sociedade que, nesse contexto, encontra-se representada pelo Estado. Ocorre que no procedimento da justiça retributiva, ao longo do processo criminal, as lesões e necessidades da vítima, do ofensor e da comunidade são negligenciadas e, na maioria das vezes, são agravadas (ZEHR, 2008, p. 30).

A justiça retributiva baseia-se essencialmente em três questões que norteiam o procedimento, quais sejam, o autor do crime, as leis violadas e a punição a ser aplicada. Nesse sentido, o procedimento determina o autor do crime que, nessa concepção, comete atentado contra o Estado através da violação de leis e, a partir de um julgamento, recebe a punição que o Estado avalia como justa. Em suma, “a justiça retributiva postula que a dor é o elemento capaz de acertar as contas”, o que, na prática, tem se mostrado contraproducente (ZEHR, 2012, p. 30).

A justiça restaurativa, por outro lado, é focada em necessidades e papéis, ou seja, o movimento da justiça restaurativa esforça-se em repensar as necessidades que o crime gera e os papéis envolvidos nessa relação. De acordo com Howard Zehr (2012, p. 24), “os defensores da justiça restaurativa examinaram as necessidades que não estavam sendo atendidas pelo processo legal corrente”. Percebe-se que a cultura punitivista vigente no seio social obsta a efetividade das resoluções de conflitos, em que objetiva-se, portanto, aplicar punições tão somente. Não busca ampliar o círculo de interessados no processo para além do Estado e Ofensor, a fim de atender as necessidades decorrentes do ato lesivo. Na tentativa de atender as necessidades de todos os envolvidos, a justiça restaurativa determina a presença de três *partes* nessa relação: vítima, ofensor e comunidade (ZEHR, 2012, p. 24-29).

Na Justiça Restaurativa há a preocupação com as necessidades das vítimas de atos ilícitos, necessidades que não são abordadas pela justiça retributiva. No procedimento comum do judiciário, o crime é definido como um ato cometido contra o Estado, uma vez que há a ocorrência de violações normativas e, por esse motivo, o Estado toma o lugar da vítima no processo. Zehr (2012) alega que, diante da definição jurídica de crime e da natureza do processo criminal, quatro tipos de necessidades são negligenciadas de forma recorrente: 1) informação: a vítima na maioria das vezes não possui acesso a informações reais sobre o processo, não é possível a vítima questionar os motivos que levaram o ofensor a cometer tal ato lesivo e nem mesmo sobre o que acontece depois do processo; 2) falar a verdade: é importante que a vítima tenha oportunidade em narrar os fatos, o que se torna um elemento importante na recuperação ou superação da vivência do crime; 3) empoderamento: é necessário que a vítima tome para si o *poder* que lhe foi tomado através do ato lesivo; 4) restituição patrimonial ou vindicação: é necessário que o ofensor assuma a responsabilidade dos danos causados e que tente, mesmo que parcialmente ou simbolicamente, reparar os danos (ZEHR, 2012, p. 24-26).

Assim como a vítima, na justiça restaurativa o ofensor também se torna foco durante a resolução do conflito. O sistema penal se preocupa em responsabilizar o ofensor aplicando a punição mais adequada, porém dificilmente estimula o sujeito a compreender suas condutas e consequências. De forma diversa, a justiça restaurativa tem promovido a conscientização sobre limites e subprodutos negativos oriundos da punição. Se espera que o ofensor cuide dos danos resultantes, que sinta-se estimulado a ter empatia e responsabilidade, sobretudo

no que tange a sua reintegração à comunidade. Claro que, para alguns, a detenção é a alternativa a se levar em conta, porém é uma alternativa temporária e questionável (ZEHR, 2012, p. 27-28).

De forma horizontal, a comunidade também deverá ser incluída na resolução dos conflitos, visto que é possível afirmar que cada indivíduo está inserido em uma relação sistêmica, ou seja, todos estão interligados e desta forma o dano causado atinge não apenas a vítima e ofensor, mas todos que são direta ou indiretamente interessados. Quando a comunidade se envolve, cria-se um senso comunitário e um estímulo para assumir obrigações enquanto sujeito social (ZEHR, 2012, p. 28-29).

Em síntese, a Justiça Restaurativa, diferente da justiça retributiva, visa focar nas necessidades da vítima, da comunidade e do ofensor, e tal abordagem tem se tornado a raiz que sustenta as práticas restaurativas que vão além dos muros do judiciário, sobretudo em âmbito escolar, em que percebe-se uma reconstrução no que tange a abordagem utilizada na resolução de conflitos entre alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar. Abordagens restaurativas têm sido desenvolvidas em diversos setores da vida cotidiana, ora no ambiente escolar, ora no ambiente laboral, entre tantas outras situações que permitem tais abordagens. No caso de utilização das práticas restaurativas em âmbito escolar, apesar de ser possível perceber diversas semelhanças com a Justiça Restaurativa no âmbito criminal, vez que esta é a base para o estudo, as abordagens devem, de forma objetiva e cautelosa, se adequar aos contornos do processo pedagógico presenciado nos ambientes escolares (ZEHR, 2012, p. 53).

De acordo com Balaguer, as experiências, nacionais e internacionais, envolvendo a justiça restaurativa e as práticas restaurativas nas escolas, evidenciam uma série de precauções que devem ser tomadas pelos programas, projetos e instituições que visam difundir as práticas restaurativas como alternativa diante de conflitos a serem resolvidos, ocorre que a autora alega ser necessário pensar em níveis de prevenção (BALAGUER, 2014, p. 273). No nível da prevenção primária, a intervenção através de abordagens restaurativas volta-se para todos os membros da comunidade escolar, visando prevenir o crescimento de conflitos entre os respectivos membros através de uma construção colaborativa, onde objetiva-se preservar relações interpessoais e que estas não sofram desequilíbrio em momentos de divergência quanto aos sentimentos, preconceitos e necessidades (BALAGUER, 2014, p. 273).

Na prevenção secundária, o objetivo é dirigir as abordagens a indivíduos específicos da comunidade escolar, em que presencia-se situações em que o conflito é mais prolongado ou que envolve um número maior de sujeitos. Nestes casos, o aconselhável é resolver o conflito através da intervenção de um facilitador, mediação de iguais e círculos de resolução de conflitos. Por fim, a prevenção terciária prevê a participação de “ciclo transversal: pais, guardiães, assistentes sociais e outros que tenham sido afetados ou precisam ser envolvidos quando ofensas sérias foram produzidas na escola” (BALAGUER, 2014, p. 273). Quanto a resolução de conflitos, ao aplicar determinada prática restaurativa, é importante que seis perguntas-chaves sejam feitas a fim de avaliar a eficácia e o alinhamento com os princípios restaurativos, quais sejam: o modelo dá conta de danos, necessidades e causas? É adequadamente voltado para a vítima? Os ofensores são estimulados a assumir responsabilidades? Os interessados relevantes estão sendo envolvidos? Há oportunidade para diálogo e decisões participativas? Todas as partes estão sendo respeitadas? Desta forma, avaliando a presença de tais princípios, e adequando-os ao processo pedagógico da escola, será possível atingir a finalidade definida quanto ao uso das práticas restaurativas na resolução de conflitos em ambiente escolar (ZEHR, 2012, p. 67).

Assim sendo, o campo educacional é fecundo para a aplicação das abordagens restaurativas, visto que se trata de um ambiente cuja estrutura servirá como base para o desenvolvimento da comunidade escolar, sobretudo uma comunidade com um senso comunitário aflorado, onde todos os envolvidos têm suas necessidades atendidas ou, ao menos, sendo tratadas de forma atenciosa, através de um ambiente equilibrado e ausente de conflitos que danificam as relações interpessoais vigentes. Isso tudo, é claro, só é possível através de métodos

diversificados, com uma comunicação adequada e que a construção desse ambiente não se apresente a partir de punições e restrições.

PUNIÇÃO E ENSINO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO COERENTE ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA

No contexto escolar, ensinar, educar e avaliar, não necessariamente irá determinar que o professor é aquele que detém a competência adquirida de uma vez para sempre, mas sim aquele que cresce com os alunos através de um ensino colaborativo e horizontal. Se torna arriscado analisar, diante do contexto em que as escolas estão inseridas, o ensino como mera instrução. De fato, pode-se afirmar que a instrução é um componente que compõe o ensino, no entanto, falar sobre ensino exige que tal assunto seja tratado em sua amplitude. Ensinar visa a compreensão, visa desenvolver saberes através de uma metodologia diferenciada que leva em consideração não apenas o conhecimento técnico obtido através de uma graduação, mas também a realidade de cada indivíduo presente na relação de ensino (SILVA, 2000, p. 4).

A prática educativa necessita de reformas, necessita de uma reconstrução dos pilares utilizados por educadores dentro de um ambiente escolar. Freire, por exemplo, demonstra essa inquietude nos vários momentos em que alega “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Ocorre que essa desconstrução da prática educativa vai além da transmissão ou produção de conhecimento, atinge também contextos conflitivos em que busca-se métodos eficazes de resolvê-los, métodos que nem sempre irão se basear na punição tão somente.

Assim sendo, no que tange a punição, o método punitivo de ensino não prevê somente a punição do sujeito em dado momento, mas prevê também o seu “adestramento”. Não se trata de punições que visam apenas punir, a realidade escolar evidencia contextos em que a punição é utilizada para ensinar. Em suma, “todos os alunos da escola deveriam atender ao modelo estabelecido, toda desvirtualização da regra deveria ser punida, para se aprender a sempre se fazer o correto” (CRUZ, FREITAS, 2011, p. 41). Nesse sentido, a punição em ambiente escolar se apresenta através de pequenas punições que visam determinar certas condutas acerca do tempo, dos hábitos, gestos, comportamentos, discursos etc, como sendo corretas.

Acontece que a punição acarreta em consequências que vão além do ensino através de punições, o que por si só já é prejudicial. A punição em âmbito escolar gera descontentamentos por parte dos alunos e, além disso, cria um isolamento entre os indivíduos, causando ruptura de qualquer relação que não seja controlada pelo poder ou ordenada de acordo com a hierarquia (FOUCAULT, apud GUIMARÃES, 2003, p. 36). Assim sendo,

A pedagogia da escola atual cria a possibilidade de esquadrihar comportamentos e estabelecer sobre eles uma rígida vigilância. As regras disciplinares visam ao controle do espaço, tempo e corpo, assim, cria indivíduos submissos, peças fundamentais para a manutenção do sistema social assim como está (CRUZ; FREITAS, 2011, p. 41).

A punição gera efeitos que divergem dos objetivos do ensino como um método de formação e construção humana. Ao ser punido, o aluno reage de maneiras diversas, ora se sentindo isolado e coagido a não voltar ao desvio, ora motivado a reiterar tais práticas visando “responder” quem possui em mãos o poder disciplinar e punitivo. Judy Mullet e Lorraine Amstutz evidenciam certas preocupações quanto a essa realidade. Segundo as autoras, o “aluno castigado tende a questionar a natureza da punição e a culpar o punidor ao invés de assumir a responsabilidade pelas consequências de seu mau comportamento” (MULLET; AMSTUTZ, 2012, p. 30).

Nesse viés, as práticas restaurativas possuem grande valia nessa tarefa, tornando-se uma metodologia inovadora e eficaz no tratamento de questões conflituosas que necessitam de restauração das relações entre os envolvidos. Deve-se elaborar uma nova forma de “fazer o ensino”, pois “na luta contra o poder disciplinar, não é em direção ao velho direito da soberania que se deve marchar, mas na direção de um novo direito antidisciplinar, e, ao mesmo tempo, liberado do princípio da soberania.” (FOUCAULT, 1985, p.190).

O papel do educador consiste em mostrar aos envolvidos o que está acontecendo, alertá-los sobre as necessidades que estão postas e que estas devem ser levadas em consideração em momentos divergentes, superando, então, a contraproducente metodologia utilizada na resolução de conflitos em ambiente escolar, em que a punição se apresenta como o mais usual. Neste novo cenário, peça fundamental dessa engrenagem é a utilização da Comunicação Não-Violenta (CNV). Elaborada por Marshall Rosenberg, a CNV possui como pilares as habilidades de linguagens e comunicação que visam reformular a maneira pela qual cada indivíduo se expressa e escuta os outros (ROSENBERG, 2006, p. 21).

Para Rosenberg (2006, p. 57), “quando combinamos observações com avaliações, os outros tendem a receber isso como crítica” e resistir ao que foi falado. Diante disso, o autor alega que tais observações devem estar ausentes de avaliações, julgamentos e pré-conceitos. Se a pessoa que está recebendo essas observações se sentir julgada, avaliada, ela permanecerá em uma conduta de ataque, dificultando o diálogo entre os envolvidos no conflito. O autor defende uma estruturação da CNV através de quatro pilares, quais sejam, a observação, o sentimento, a necessidade e o pedido. Ou seja, é necessário observar os fatos sem definir julgamentos acerca de tais condutas. A partir disso, alega-se que é necessário identificar “como nos sentimos ao observar aquela ação; magoados, assustados, alegres, divertidos, irritados, etc. Em terceiro lugar, reconhecemos quais de nossas necessidades estão ligadas aos sentimentos que identificamos aí” (ROSENBERG, 2006, p. 25).

Os três pilares supracitados são perceptíveis no momento em que o sujeito utiliza a CNV, já o quarto seria deixar claro a pretensão do indivíduo, ou seja, o que realmente é necessário que seja feito pelos envolvidos para que a paz entre as relações seja estabelecida através de ações concretas (2006, p. 27). O autor alega que “à medida que a CNV substitui nossos velhos padrões de defesa, recuo ou ataque diante de julgamentos e críticas, vamos percebendo a nós e aos outros, assim como nossas intenções e relacionamentos” (2006, p. 22), isso tudo através de novos focos determinantes.

Quando utiliza-se a CNV em interações humanas, entre o próprio indivíduo ou com outras pessoas, a pessoa é capaz de colocar-se no seu estado compassivo natural. Trata-se, então, de uma abordagem que se aplica de maneira eficaz em diversos ambientes e que possibilita o ser humano ter um contato mais *humano* com seus semelhantes. Algumas pessoas utilizam tal abordagem em suas relações íntimas, outras em situações políticas, o que mostra a abrangência da CNV (ROSENBERG, 2006, p. 27).

CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ NA RECONSTRUÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

Kay Pranis conceitua a metodologia dos círculos como “um processo de comunicação estruturado e simples que ajuda os participantes a se reconectarem com a valorização deles mesmos e dos outros de maneira alegre”, assim, o sujeito envolvido sente-se valorizado no que tange a seus sentimentos e necessidades. A prática desta metodologia consiste na reestruturação e manutenção do ambiente em que este está sendo inserido, a fim de estabelecer uma relação onde todos os membros sintam-se conectados e respeitados, em suas diferenças e semelhanças (PRANIS, s.a, p. 3).

Engana-se quem conclui que tal prática se apresenta em sociedades contemporâneas, a metodologia dos círculos é aplicada há séculos entre comunidades tradicionais mais antigas. Inicialmente, o uso dos círculos servia para suprir as necessidades das comunidades no que tange a organização comunitária do trabalho. Consistia em uma tática de instigar no envolvido um senso comunitário e empático, a fim de estabelecer um engajamento entre os membros da comunidade em questão (CÂNDIDO; BONINI, 2018, p. 204). É possível afirmar que a práticas dos círculos descende “mais diretamente das tradições de vários povos das Primeiras Nações, pessoas que ainda usam os Círculos e encarnam ensinamentos centrais relacionados aos Círculos no seu modo de vida” (CÂNDIDO; BONINI, 2018, p. 204). Em síntese, pode-se dizer que, nesse contexto, a prática dos círculos era capaz de desvelar uma necessidade em organizar de modo eficiente a comunicação grupal, construindo e reconstruindo relações interpessoais e resolvendo conflitos oriundos das relações humanas.

Hodiernamente, os círculos têm sido utilizados nos diversos campos sociais, visto que, por óbvio, todas necessitam de relações humanas e estas nem sempre são estáveis. No âmbito escolar, por exemplo, tal dinâmica tem se mostrado eficiente no que concerne a construção de um ambiente pacífico e harmônico. Isso se evidencia a partir do momento em que sociedades democráticas assistem a educação pública como alicerce de suas mais altas aspirações. Segundo Kay Pranis, “a educação pública é o comprometimento coletivo para a visão de uma sociedade que pode dar condições para que cada indivíduo busque uma vida com significado” (PRANIS, s.a, p. 3). Nesse mesmo sentido, a autora alega que

Para que a educação pública sirva como o grande equalizador de nossa sociedade, é essencial que cada criança possa alcançar o sucesso, desde aquelas que ocupam o lugar mais baixo na escala social, como as que estão no meio e no topo. Não é segredo nenhum que nos últimos vinte anos nossas escolas têm sido criticadas por falharem ao não atender às necessidades de muitas de nossas crianças e famílias. Existe pressão para que as escolas assegurem a competitividade global nos Estados Unidos e, ao mesmo tempo, que reparem a desigualdade social. Isso está acontecendo a um tempo em que as condições sociais e econômicas resultam em mais crianças chegando à escola com a necessidade profunda de apoio e orientação de adultos. Não é de se surpreender que os professores e direções das escolas se sintam sobrecarregados pelas tarefas que lhes são designadas (PRANIS, s.a, p. 4).

Para que em uma sociedade democrática e plural, sobretudo em contextos instáveis, possua uma educação cujos resultados se mostram satisfatórios e que seja possível construir uma comunidade escolar saudável e pacífica, é necessário que se atente as necessidades dos membros dessa comunidade, afinal, nossas escolas são o reflexo de nossos valores como sociedade, ou seja, a escola que o social desenvolve reflete a sociedade que o mesmo cria para si. Assim sendo, acredita-se que o uso regular dos círculos de construção de paz em ambiente escolar seja ferramenta fundamental na busca por uma comunidade saudável. “Círculo dentro de qualquer comunidade escolar ajudará a desenvolver relacionamentos que darão suporte e promoverão a aprendizagem, ao mesmo tempo em que irão nutrir o desenvolvimento social e emocional saudável tanto das crianças como dos adultos” (PRANIS, s.a, p. 5).

Kay Pranis, professora norte-americana que se dedica no estudo acerca dos círculos em ambiente escolar e práticas restaurativas em diversos setores da sociedade, alega existir seis grupos de teorias que visam explicar o poder dos círculos nas escolas. O primeiro grupo teórico objetiva analisar a metodologia a partir da “educação holística” para com as crianças e adolescentes, que visa dar destaque ao aprendizado social e emocional do aluno. De acordo com Pranis,

as percepções do que hoje chamamos de “psicologia positiva” acrescentaram muito à nossa compreensão a respeito do papel que o caráter e a emoção desempenham no resultado acadêmico, resiliência frente a acontecimentos de vida adversos e a transição bem-sucedida para a vida adulta. Acontece que os fatores não cognitivos são tão, ou ainda mais, importantes do que os cognitivos (PRANIS, s.a, p. 6).

Assim sendo, os hábitos emocionais como persistência, otimismo, coragem, foco e curiosidade se destacam por ter influência mais perceptível que a inteligência quando se tenta prever quais alunos terão êxito na vida acadêmico e, até mesmo, na transição para a vida adulta. Por esta ótica, a utilização do círculo consiste em uma metodologia que busca atender a pessoa de forma holística e, desta forma, dar espaço ao desenvolvimento social, emocional e moral e não ao desenvolvimento físico e mental tão somente (PRANIS, s.a, p. 6-7).

O segundo grupo refere-se a importância dos relacionamentos no desenvolvimento da aprendizagem, visto que os círculos são, acima de tudo, um processo para construir relacionamentos saudáveis e harmônicos. O terceiro grupo, de forma semelhante ao primeiro, aduz a um enfoque holístico para com a escola, ou seja, destaca-se a importância de um ambiente positivo, um senso de pertencimento e conexão entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar (PRANIS, s.a, p. 6-7).

O quarto grupo teórico objetiva implementar nas escolas uma nova metodologia quanto a gestão de conflitos, sobretudo diante de uma disciplina positiva. Isso é possível a partir da aplicação das práticas restaurativas em que membros da comunidade são envolvidos na resolução positiva das infrações e, desta forma, usando o conflito como possível oportunidade para fortalecer relações. Zehr, por exemplo, alega que a sociedade está interligada através de uma teia social e, desta forma, a conduta negligente causaria ruptura nessa teia, acarretando em turbulências e necessitando assim de uma reconstrução nas relações através das práticas restaurativas que têm suas raízes na justiça restaurativa (ZEHR, 2012, p. 12). O quinto grupo refere-se a compreensão do traumas ou experiências conflitantes na infância e seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Nesse aspecto, é perceptível certas realidades em que as crianças e os adolescentes são expostas a abusos, condutas negligentes, estresse etc, que, em decorrência disso, desvelam alguns traumas que necessitam de orientação, segurança e apoio. Portanto, reforça Kay Pranis:

Um ambiente de aprendizagem sensível ao trauma é aquele em que a criança se sente valorizada e cuidada por adultos na escola, o ambiente da sala de aula e da escola é emocionalmente e fisicamente seguro e os padrões para o comportamento estão claramente articulados e são reforçados através de intervenções positivas e de relacionamentos positivos com os adultos e com seus pares (PRANIS, s.a, p. 8).

Acredita-se que a compreensão do trauma apresenta-se a partir de uma experiência confiável e repetida de relacionamentos pacíficos e saudáveis que oferecem segurança apoio. O ambiente escolar é um campo social inexplorado nesse sentido, que, no entanto, possui capacidade de serem santuários de crianças, adolescentes e adultos que vivenciam situações conflitivas e estressantes. Por fim, o último grupo teórico desenvolve uma abordagem direcionada a incorporação da atenção plena/ *MINDFULNESS*⁴ dentro do processo circular. Ambas as práticas unidas no procedimento são capazes de gerar um ambiente baseado em atenção, empatia e, sobretudo, bem-estar. Através do círculo o envolvido se sente encorajado a estarem presentes com eles mesmos e com os outros (PRANIS, s.a, p. 8-9).

Em síntese, o uso das práticas restaurativas em âmbito escolar, sobretudo a utilização dos círculos de construção de paz, tem se mostrado de grande valia no combate a violência e na reestruturação de uma comunidade marcada por punições e uma disciplina rigorosa. Através de uma abordagem diferenciada, com o uso de uma comunicação não violenta, em que o aprendizado não se apresenta a partir de punições e restrições, mas sim de forma colaborativa e restaurativa, é possível estabelecer um ambiente escolar com um senso comunitário e restaurativo.

4 Técnica de bem-estar de longa tradição nas sociedades humanas.

CONCLUSÃO

Através do presente estudo, a partir de questionamentos quanto a metodologia utilizada em âmbito escolar na gestão de conflitos e na criação de um ambiente saudável a todos, foi possível evidenciar três pontos essenciais diante da problemática.

Primeiramente, conclui-se que a metodologia punitiva e rigorosa utilizada no ambiente escolar se mostra contraproducente em diversos aspectos. A punição gera efeitos contrários ao que se espera em ambiente escolar, ora o aluno se sente isolado e coagido a não voltar ao desvio, o que reflete a punição como ensino mencionado anteriormente, ora o aluno sente-se motivado a “responder” seu punidor reiterando tais práticas. Assim sendo, o aluno tende a questionar a natureza da punição e a culpar o punidor, ignorando possíveis responsabilidades.

Em um segundo momento, é possível concluir que a utilização da CNV na resolução de conflitos se mostra de grande valia nesse novo cenário educacional, visto que esta possibilita o tratamento das necessidades de cada membro da comunidade, o que será de total relevância na aplicação dos Círculos de Construção de Paz em ambiente escolar. Através do estudo foi possível concluir que o atual método de construção de aprendizagem é ultrapassado e pouco eficaz, principalmente quando entra em debate a aprendizagem que vai além dos muros escolares que visam o conhecimento específico no que tange aos temas abordados em cada área disciplinar. A utilização das práticas restaurativas traz à baila uma série de aspectos que visam dar atenção às necessidades de cada um, a responsabilização de cada membro da comunidade no que se refere a gestão de conflitos e a (re)construção de um ambiente pacífico em que as relações interpessoais são harmônicas e sustentáveis.

A utilização dos círculos visa justamente o que foi mencionado anteriormente. Leva-se em consideração as diferentes realidades e diferentes perspectivas vivenciais do indivíduo, haja vista que somente dessa forma será possível trabalhar traumas e possíveis problemáticas que influenciarão no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional do aluno e dos demais membros da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BALAGUER, Gabriela. As Práticas Restaurativas e suas possibilidades na escola: Primeiras Aproximações. *Revista Subjetividades*, vol. 14, núm. 2, agosto, 2014, pp. 266-275 Universidade de Fortaleza Fortaleza, Brasil.
- CANDIDO, V. B; BONINI, L. M. M. *Justiça Restaurativa e os Direitos Fundamentais: a narrativa nos círculos de construção de paz*. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Luci_Bonini/publication/326076701_Justica_restaurativa_e_direitos_fundamentais_a_narratividade_nos_circulos_de_construcao_de_paz/links/5b4ba5c045851519b4c01f08/Justica-restaurativa-e-direitos-fundamentais-a-narratividade-nos-circulos-de-construcao-de-paz.pdf>. Acesso em 29 out. 2019.
- CRUZ, P. A. S; FREITAS, S. A. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP*. Marília, ed. 7. 2011. p. 36-49.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 5ª edição. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. ed. 11. 1987.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade*. Autores Associados, Campinas-SP, 1996.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, Punição e Depredação Escolar*. Campinas: Papyrus, 2003.
- MULLET, J. H; AMSTUTZ, L. S. *Disciplina Restaurativa nas Escolas*. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- PRANIS, Kay. *Círculos em Movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa*. Porto Alegre: Ajuris. 2019.
- ROSENBERG, Marshall. *Comunicação Não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.
- ZEHR, Howard. *Justiça Restaurativa*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, EDUCAÇÃO E NECESSIDADE DE NOVAS PRÁTICAS

*Gustavo Moraes Coelho¹
Fabiana Oliveira Rigon¹
Gabrielle Ferreira Lemos¹
Amarildo Luiz Trevisan²*

INTRODUÇÃO

O artigo deriva das reflexões desenvolvidas a partir do projeto de pesquisa *Teorias da violência na educação: formação de professores para atuar em situações de conflito*,³ do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA). Estamos buscando estudar, pesquisar, analisar e problematizar teorias referentes à educação e formação docente com ênfase na questão da violência, de forma a construir com qualidade as práticas pedagógicas. Assim, procuramos através do prisma da educação, da justiça e da análise de algumas interpretações a respeito do conceito de violência lançar vistas a novas práticas e abordagens relacionadas a conflitos presentes em ambientes escolares.

Sem educação, seja ela vista como escolar ou como ato cotidiano presente nas instituições sociais, seria difícil construir um processo de superação e mediação das novas demandas que se apresentam no cenário contemporâneo, visto que vivemos em uma era permeada por todos os tipos de informações vindas de diversas fontes. Educar é pôr os indivíduos em contato com as culturas a que pertencem e também com as diferentes formas desta, e, mais do que isto, é prepará-los para discernir situações que exigem reformulações e para agir em consonância com estas necessidades de transformação. Dentro deste aspecto de um trabalho mais elaborado e problematizador a respeito da cultura, podemos observar algumas situações que são questionáveis, como por exemplo, uma visão perigosamente monocultural da educação em que se exclui o “outro”, os “diferentes” e tenta-se padronizar e/ou homogeneizar as condutas dos sujeitos. No Brasil, o convívio multicultural não deveria representar uma dificuldade porque a sociedade brasileira resulta da mistura de diversas etnias (negra, branca, indígena) cada uma com seus costumes, seus valores, seu modo de vida, e da adaptação dessas culturas umas às outras, numa quase reciprocidade cultural. A escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças.

No entanto, no espaço escolar existem situações conflituosas que geram discursos midiáticos muitas vezes distorcidos ou rasos, que acabam por minimizar o que de fato é o vasto fenômeno da violência e do conflito.

1 Acadêmicos de Pedagogia, UFSM. Bolsistas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq e PROBIC/FAPERGS.

2 Professor Titular da UFSM, pesquisador CNPq e orientador da Pesquisa.

3 O projeto foi contemplado na Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal/Faixa C, Processo CNPq nº 425947/2018-1, com tempo de execução previsto de 18/02/2019 a 17/02/2022. O projeto conta ainda com aportes de recursos de AT/CNPq, PIBIC/CNPq e PROBIC/FAPERGS, na modalidade bolsas de iniciação científica.

É preciso realizar uma distinção conceitual necessária a respeito da violência na escola, a violência à escola e a violência da escola, que segundo um dos autores caros ao projeto referido, Bernard Charlot, faz-se de grande importância. Para esclarecer, vamos distingui-las ao passo que procuramos analisar como alguns aspectos culturais, sociais e até mesmo próprios da realidade das escolas públicas brasileiras, como os próprios currículos ou normas, podem contribuir com a incidência de casos violentos nas instituições. Utilizando-se de conceitos como o que se refere à violência simbólica, àquela forma de agressão que parece não deixar marcas, mas que pode influenciar sorrateira e perigosamente na vida de estudantes e professores, pode-se contribuir para a perpetuação de ideais arcaicos. São estes ideais que, por vezes, transformam as instituições em verdadeiros “Atlas” (referindo-se ao mito grego, encarregado de levar o mundo às costas), e fazer com que os agentes destas instituições carreguem também em seus ombros o peso de teorias, técnicas e métodos ultrapassados que sobrecarregam muitas realidades educacionais do país.

VIOLÊNCIA(S) ESCOLARES: SERÃO APENAS OS ALUNOS CULPADOS?

Para Charlot (2002), a violência na escola, a que é produzida dentro do espaço escolar, sem estar conectada à natureza e às atribuições da instituição, acontece quando um indivíduo ou grupo de pessoas entra na escola para acertar contas das disputas e rivalidades do bairro, das imediações, ou seja, da sociedade ao redor. A escola é apenas o local de uma violência. A violência à escola está conectada à natureza e às atribuições/atividades da instituição escolar, quando os discentes ou mesmo pessoas alheias à escola causam incêndios, insultam ou agridem os professores. Essa violência visa diretamente à instituição e aqueles que a representam. Ainda com base nos escritos de Bernard Charlot, existe um terceiro tipo de violência, além da violência da ou contra a escola, uma violência institucional e simbólica, na qual sofrem os jovens que estão nela inseridos e diz respeito às maneiras como a instituição e seus agentes os tratam.

A violência simbólica é interna nas escolas, não sendo apenas reprodutora, mas produtora das agressões. Lembrando que nesse espaço são produzidas as relações sociais entre professor(a) e aluno(a), professores(as) e direção da escola, discentes e direção escolar, comunidade e direção. Em meio às relações, estão envolvidos sentimentos, objetivos, ideias, conceitos, valores, conhecimentos que são necessários para a formação da humanidade. Porém, quando falamos de regras estabelecidas, imposições de cima para baixo, com destaque para estereótipos e padronizações, esses são provocados no espaço escolar, causando conflitos e desânimo por ambas as partes (docente e discente). Nesse sentido, faz-se importante também repensar a violência na educação transformada pela discussão ética e da justiça. Para colaborar no equacionamento deste fenômeno, Paul Ricoeur, especialmente na sua fase mais madura, escreve “O si mesmo como outro” e auxilia no processo de compreensão do que pode ser uma teoria da justiça que, levando em conta o que se interpreta como justo em sua obra, pode ser potente na missão de reflexionar a respeito da violência nas/das instituições.

VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL E O PAPEL DOS ATORES ENVOLVIDOS NA ESCOLA

Cada sujeito apresenta uma complexa bagagem histórica e ao frequentar a escola se deparam com novas experiências que, em vários momentos, se relacionam com seus saberes, a fim de construir e avançar no processo de aprendizagem. A instituição pode deixar diversas marcas nos indivíduos como a violência produzida, sobretudo por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que reproduzem estruturas sociais injustas. A disciplina instituída na escola pode ser entendida na lógica descrita por Foucault (2002), como elemento de controle social e produção de subjetividades. O autor, que trata de forma histórica o surgimento da sociedade disciplinar com o advento do capitalismo, ressalta que as disciplinas designam a consolidação de uma nova mecânica de poder, que se estende por todo corpo político. A instituição muitas vezes busca controlar comportamentos, atividades, gerenciar o tempo e estabelecer alguns padrões. Espera-se assim, que os

e as discentes cumpram as regras estabelecidas. Esse mecanismo, quando não aceito, ou não surtindo os efeitos esperados, provoca situações consideradas como indisciplinadas, e para “corrigir” tal comportamento imprevisto, os alunos são submetidos a espécies de castigos físicos e/ou psicológicos ou ainda suspensos, dependendo da gravidade da situação.

Visando identificar relações com outros autores e autoras que também se dedicaram ao estudo e pesquisa do tema em questão, um dos conceitos que se coloca pertinente é o proposto por Pierre Bourdieu, o de violência simbólica, o qual enfoca uma análise da violência exercida pela sociedade, principalmente em espaços institucionais (como os locais responsáveis pela educação) causando prejuízos de ordens psicológicas e morais.

Para Bourdieu, toda ação pedagógica pode ser considerada uma violência simbólica, em que, por um lado, o sistema escolar além de regularizar, torna tal ato como o “modelo correto” de ensino, resultando em determinada dominação de uma classe que se coloca superior à outra. A cultura e o saber da classe dominante é considerado o único válido. Já a cultura da classe dominada é colocada num segundo plano. Além disso, as classes dominadas acabam reconhecendo o saber dessa elite como único legítimo, o saber da medicina doméstica e/ou tradicional, por exemplo, não é aceito como válido.



Fonte: <https://miro.medium.com/max/1200/1*P4C4D2EzxLmW1mr7fa9psQ.jpeg>.

Costumeiramente, ao analisarmos rankings de estatísticas voltadas à avaliação do desempenho escolar, percebemos que escolas localizadas em regiões que costumeiramente estão localizadas em regiões de situação socioeconômica mais privilegiada, obtém colocações mais altas. Como consequência disso, segundo os estudos de Pierre Bourdieu a escola termina por reproduzir e reforçar a desigualdade social. Alunos de regiões, bairros e escolas periféricas são induzidos à crença de que são intelectual e socialmente inferiores a alunos moradores de bairros mais abonados financeiramente. Quando, em realidade, sequer tiveram oportunidades ou possibilidades parecidas com a de seus “concorrentes”, conforme aponta a classificação. A ideia de capital cultural, também proposta pelo escritor francês, tida como uma metáfora da economia junto à área da educação, pressupõe que

os alunos de classe social mais abastada vão à escola com uma bagagem cultural “melhor” do que as os discentes de classe social mais baixa. Algo que não significa por fim dizer que estes últimos não possuam cultura, mas sim que não dispõem da cultura cuja a escola demanda. Desta forma, a escola, ao não reconhecer estas diferenças sociais e ao tratar os alunos de forma igualitária, quando na verdade não são, acaba cometendo uma violência simbólica contra estes educandos mais carentes.

Esta visão e análise de algo que “violenta ou fere o outro”, algo indiscutivelmente capaz de configurar uma espécie de agressividade na educação, pode ser notada como tema de absoluta importância para uma avaliação de casos direcionados ao sucesso/fracasso escolar. Essa discussão não é comumente vista, seja na mídia ou até mesmo em notícias que divulgam casos de conflitos nas escolas. Essa problemática pode estar relacionada a eventuais casos de ataques direcionados a professores ou professoras, corroborando com uma certa visão tradicional congruente à violência, sendo esta vista apenas como fenômeno da alçada física ou verbal, e não institucional.

EDUCAÇÃO INFANTIL E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

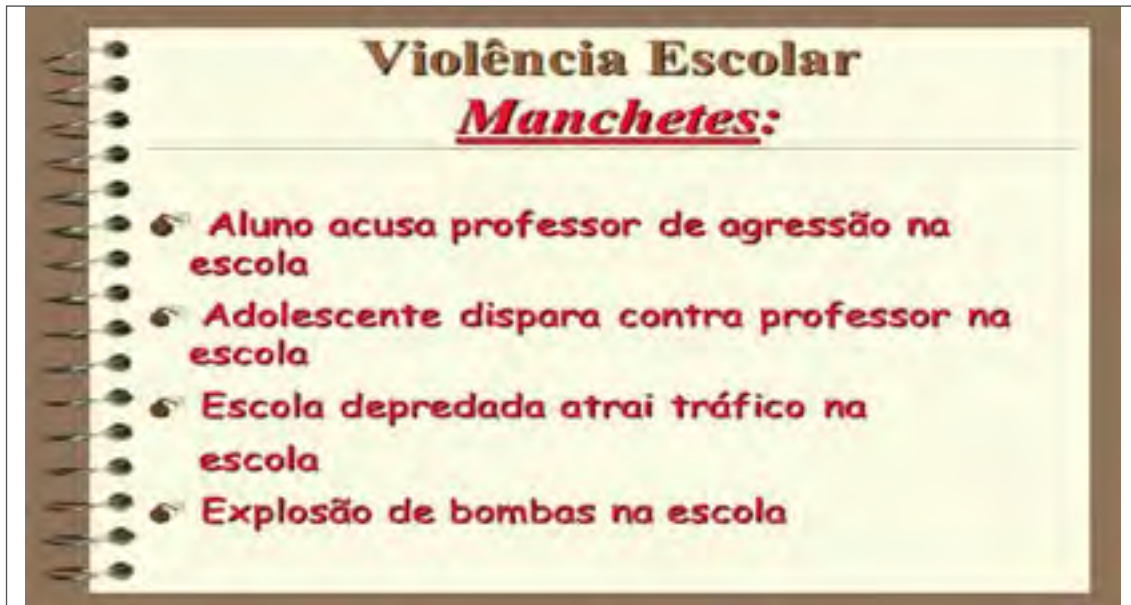
Para além de um olhar crítico a respeito das perpetuações de práticas geradoras de experiências escolares - e principalmente quando tratamos de infâncias, práticas também presentes na estrutura familiar - desagradáveis no sentido conteudista, podemos também realizar o exercício de analisar algumas etapas e fazeres capazes de concretizar a forma de violência em questão. E aqui seria totalmente viável o destaque ao próprio ensino superior, se principalmente nos voltarmos às metodologias de ensino das chamadas “ciências duras”, mas, se nos voltarmos aos primeiros passos e às primeiras “instruções” que um ser humano recebe, seja em seu seio familiar ou escolar, perceberemos o quão importante torna-se o debate acerca da violência simbólica nos primeiros anos da educação, ou seja, o cenário da Educação Infantil.

Mesmo com os avanços em termos teórico-práticos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular, como os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, a violência simbólica pode ser exemplificada junto às estruturas institucionais - mais claramente família e escola - como percebe Bourdieu. Ele esclarece que esta forma de violência é cultuada em meio às estruturas, de forma sorrateira, naturalizada e normalizada tanto por quem exercita sua prática, quanto por quem a sofre. Nos contornos familiares, as questões ligadas aos lugares que ocuparão as crianças aparecem muito explicitamente, como por exemplo nos primeiros brinquedos comprados para elas, assim tendo, no caso dos meninos, carrinhos, já no das meninas, representações de utensílios domésticos ou bonecas.

O exemplo acima também não está distante do cotidiano de diversas escolas de Educação Infantil, mas nestas instituições o problema parece ser ainda mais sério, vistos os documentos legais que amparam e mediam a prática pedagógica nessa modalidade e que parecem desconhecidos em certos momentos. As atividades, em sua maioria, voltam-se ao controle ou à privação das vontades das crianças nesse ambiente, muitas vezes com restrições físicas ou impostas por profissionais pouco preparados para o exercício da prática docente nesta modalidade. E isso acarreta em prejuízos morais e traumas, por se tratar de uma violência que, de certa maneira, priva as crianças desta modalidade da educação de direitos que as próprias resoluções legais do país estipulam.

Tendo em vista os movimentos conflituosos e tão conturbados assistidos na sociedade atual, a escola, como instituição em grande proporção responsável por engendrar mudanças ou a reprodução desta sociedade, possui a tarefa de procurar romper com o modelo gerador de frustrações e decepções nas vidas de alunos e alunas violentados e violentadas por diversas práticas, principalmente as que acarretam na negação da diversidade de formas, interesses e capacidades de aprendizagem. Faz-se necessário uma prática pedagógica que não “puxe para dentro da escola” os problemas já enfrentados e assoladores do meio social extramuros dessas instituições, mas sim um fazer docente elaborador dessas realidades e baseado no reconhecimento da alteridade e dos diferentes

modos de pensar/viver o mundo. Tais atitudes poderão ocasionar a diluição de práticas e relações violentas que tanto torna os ambientes escolares e as salas de aula locais pesados, quanto causadores de traumas e dores para docentes e discentes.



Fonte: <<https://slideplayer.com.br/slide/288211/1/images/3/Viol%C3%Aancia+Escolar+Manchetes%3A.jpg>>.

Faz-se necessário também o esclarecimento prático a respeito de quem são e por que são os agentes desses acontecimentos violentos em instituições de ensino. Em seu trabalho intitulado “Violência na escola: considerações a partir da formação docente”, Santos, Pereira e Rodrigues (2013) propõem uma importante análise do que se pode deduzir a respeito de quem seriam os responsáveis por episódios violentos em escolas. Demonstram, por meio de entrevistas de professores em formação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), concluintes do curso de Pedagogia, que raramente as instituições em si - estas enquanto lugares historicamente ligadas a fatores políticos, econômicos e sociais - recebem atenção quando o assunto é o que aqui está sendo discutido. Ou seja, estes lugares aparecem como que permeados por diversos fatores que “escorregam” historicamente com o passar dos tempos, sendo influenciados e influenciando ações que perpetuam atitudes como uma velha e descabida *lógica docêntrica*, ou práticas institucionalizadas como o uso de fardas, a rigidez e não dialogicidade nas tarefas avaliativas, regras que já não cabem em meio a uma sociedade tão diversa. Ora, se a escola cada vez mais é discutida como um prolongamento da sociedade, por quê possui regras que parecem tão desligadas e pouco usuais no meio social dos alunos e alunas?

CONCLUSÕES

O texto procurou investigar o modo como os docentes e discentes se relacionam com a violência na escola, um problema cada vez mais comum na sociedade atual, mas que pouco tem merecido a atenção necessária dos agentes públicos. Ora, não é possível, nem adequado olhar para a escola como se fosse uma ilha, isolada da sociedade, pelo contrário, a instituição está dentro das comunidades que apresentam determinados contextos e culturas. E os indivíduos pertencentes a essas comunidades trazem para o espaço escolar suas experiências, conhecimentos, dúvidas, inseguranças, marcas de tudo que vivenciam. Contudo, parece que a escola ainda está “alheia” aos acontecimentos extramuros, passando a impressão de que acreditam utopicamente na ideia de que a escola moderna está automaticamente isenta do que acontece na sociedade em geral. Essas práticas, pouco ou nada conectadas com a realidade, não são capazes de promover uma formação humana, social e cultural

condizente com os desafios do mundo atual, em que crescem os casos de intolerância, desrespeito ao outro e ferimento da alteridade.

O mundo desenvolve-se de forma cada vez mais complexa e demanda novas estratégias de ensino e propostas que dialoguem com a realidade dos e das estudantes. Por esta razão muitas vezes ao sentirem-se à deriva no que diz respeito ao teor “útil” ou propositivo que determinada disciplina ou área pode oferecer, alguns estudantes acabam recebendo o estereótipo de “desatentos” ou “inaptos” no que diz respeito à capacidade de aprender o conhecimento transmitido. Quando, na verdade, a mesma escola que poderia servir-lhes de campo fecundo de desenvolvimento, a instituição que lhes garante ser pública, inclusiva e democrática, acaba por podar e inutilizar conhecimentos, historicidades e modos de vida de seus alunos e alunas. Daí se pode agomar o sentimento de fracasso, de injustiça, algo que parece a escola não dar importância, pois muitas vezes considera o justo, o correto, aquilo que deve ser seguido apenas do ponto de vista curricular, ou seja, pelo escopo do legalismo. Assim, Ricoeur mostra-se importante, pois, segundo esse autor francês, não se pode ver a justiça apenas pela ordem da norma, mas sim do ético. Aquilo que parece justo, nem sempre é o bom, de forma que temerariamente o conceito de justiça parece cair unicamente nas normativas da lei positiva (RICOEUR, 2014, p. 258). Muito embora o autor citado não tenha dirigido escritos especificamente ao tema da educação, sua contribuição ao sentido/sentimento de (in)justiça parece-nos de grande valia, contando que, como exposto anteriormente, as instituições escolares, sociais e jurídicas por vezes parecem amparar-se em ideais já desatualizados e desligados da vida e de decisões que seriam consideradas “boas” para os sujeitos envolvidos, vendo o justo apenas pelo lado legal, ou, pior ainda, pelo lado econômico.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Richard J. *Violência*. Pensar sin barandillas. Barcelona: Ed. Gedisa, 2015.
- BENJAMIN, Walter. Para a crítica da violência. In.: *Escritos sobre mito e linguagem*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34; 2013, p. 121- 156.
- BIER, Felipe. *Para além da norma: violência mítica/violência divina em Walter Benjamin*. Ideias. Campinas (SP), n. 7, nova série, 2º semestre, 2013, p. 202 – 224.
- BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15. out.
- CHARLOT, Bernard. *Violência na escola: como os sociólogos franceses tem abordado essa questão*. Interfaces. Sociologias. Porto Alegre, Ano 4, Nº 8, jun/dez, 2002, p. 432-443.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes. 2002.
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SANTOS, Jean M. C. T.; PEREIRA, Milene R.; RODRIGUES, Érica R. C. *Violência na escola: considerações a partir da formação docente*. Perspectiva. Florianópolis, v. 31, n. 2, 573-590, mai/ago. 2013.

INFÂNCIAS, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MACAÉ

Luis Carlos Sovat Martins¹

INTRODUÇÃO

Ser criança é acreditar que tudo é possível. É ser inesquecivelmente feliz com muito pouco. É tornar-se gigante diante de gigantescos pequenos obstáculos. Ser criança é fazer amigos antes de saber o nome deles. É conseguir perdoar muito mais fácil do que brigar. Ser criança é ter o dia mais feliz da vida, todos os dias. Ser criança é o que a gente nunca deveria deixar de ser.
Gilberto dos Reis

A escolha pelo tema desse artigo decorreu do fato de ser um assunto presente nos espaços escolares, contudo pouco discutido, visto que muitos professores da educação infantil não acreditam que a violência pode estar presente em suas atitudes, seja por palavras mais rígidas, controle do espaço, doutrinas, regras e monitoramentos.

Arroyo (2014) afirma que as metáforas da pedagogia, atualmente, não dão conta da infância que frequenta a sala de aula. Faz-se importante a reflexão sobre aspectos sociais que estão em constantes mudanças e suas interferências nos primeiros anos da vida escolar das crianças. Assim como a sociedade, e por fazer parte da mesma, a infância tem passado por profundas transformações, essas influenciadas pela velocidade que o capitalismo se apresenta para as diversas formações familiares, por uma globalização complexa para ser acompanhada e entendida pelas classes menos favorecidas e com nível de escolaridade mais baixo, pela atenuação do tempo livre devido à necessidade de cada vez mais horas trabalhadas e por fim, porém de muita importância, a violência social que finda vidas de forma precoce, bruta e cruel.

As atividades e os relacionamentos considerados importantes para o desenvolvimento e para o processo de aprendizagem infantil vêm sendo substituídos por uma rotina intensa, que submetem as crianças à perda dos seus direitos e das alegrias vivenciadas na Educação Infantil, além de expô-las, desde muito novas, a violência simbólica, muitas vezes evidenciada no controle do desenvolvimento e dos seus corpos, com o objetivo de estabelecer uma ordem pedagógica institucionalizada desde cedo em âmbito escolar. Na contra mão desses conceitos de controle, Arroyo (2014) afirma que ainda que não seja fácil, cada vez mais coletivos docentes reconhecem que o desenvolvimento pleno dos educandos não acontecerá se seus corpos forem silenciados e controlados.

¹ Programa de Pós-Graduação Lato sensu em Gestão Escolar – FEMASS, MACAÉ. luisdsm2010@hotmail.com

O trabalho, que a princípio deveria atingir apenas a fase adulta, a iniciação sexual, a perda de familiares para a violência urbana, o sentimento de abandono, além de um contraditório olhar por parte do poder público fazem parte muitas vezes do universo infantil, reduzindo cada vez o tempo da infância. Cada ponto aqui exposto passa muitas vezes desacompanhado na construção de políticas públicas que resguardam os direitos das crianças e o tempo destinado à infância. A escola pública popular pode ser um laboratório de formas de viver injustas, sofridas, indignas, mas também de reações por um viver digno e justo desde as infâncias.

As tensões geradas e vividas na rotina da infância serão percebidas talvez, com mais ênfase, na fase escolar e dentro do universo das escolas de educação infantil. As demandas escolares acabam por reforçar e afetar a visão de infância, reproduzindo um sistema estabelecido dentro da sociedade, no qual o aprender, o lazer e os relacionamentos estão dissociados, quando na verdade deveriam fazer parte da mesma rotina. Isso ocorre, possivelmente, pois as escolas absorvem o produto do que é vivido pelas crianças nos seus ambientes, além do que lhes é furtado como direito. O cenário no qual as crianças se encontram, que as distanciam da infância e da compreensão que é possível conceber algo diferente da rotina dura e fria que afasta da invenção e dos sonhos, não permitindo outras formas de enxergar o mundo, criam um grande mal estar para os educadores quando se deparam com uma infância que contrapõe o que idealizaram para suas atividades profissionais, com demandas e questões além das pedagógicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº9.394/1996), no seu artigo 1º afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação está diante de crianças que a vida as transformou precocemente, não são mais simplesmente inocentes, pois a infância delas assim não é, não são apenas consideradas uma tela em branco, mas possuem conhecimentos prévios e adquiridos em realidades difíceis e contraditórias para a faixa etária. Diante de tais contradições, uma questão surge em destaque: Por que os alunos da educação infantil não são mais os mesmos? E para buscar respostas para tal questão outros questionamentos serão sugeridos, como por exemplo: Que mudanças na infância esses alunos estão sofrendo? Quais os reflexos e desdobramentos dessas questões dentro do processo de ensino aprendizagem na educação infantil?

Talvez seja necessário construir uma nova imagem dos educandos que estão em nossas salas de aula, compreender que caminhos estão seguindo em suas trajetórias de vida, e então aprimorar o olhar e a ação pedagógica que terá o compromisso de mudar um quadro que os transformam em vítimas de uma sociedade que os colocam em um mal-estar constante.

Nesses casos, não cabe uma didática neutra, muito menos políticas sociais piedosas. Também não cabe uma didática autoritária, que ignora a existência de fatores sociais de extrema vulnerabilidade os quais os alunos estão submetidos. Faz-se necessário a prática pedagógica que enxerga nas infâncias dos alunos a imagem de uma rudeza social lastimável.

Entender a criança como sujeito de direitos é de fundamental importância, para tratá-la com igualdade e inseri-la em um meio social. No caso, esse meio social, na qual irá conviver com diferentes vozes e visões de mundo é a escola. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) traz nos seus artigos 3º, 5º, 13º, 17º e 18º presentes na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, os seguintes direitos fundamentais para as crianças:

Art. 3º: A criança e o adolescente gozam de todos os **direitos fundamentais inerentes à pessoa humana**, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as **oportunidades e facilidades**, a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade**.

Art. 5º: Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de **negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão**, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 13. Os casos de suspeita ou **confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados** ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da **integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente**, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento **desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor**.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm **o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina**, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integram ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (BRASIL, 1990, grifos meus)

Dessa forma, compete à escola e ao professor que esses direitos sejam assegurados no dia a dia das práticas pedagógicas e em todos os momentos, sejam nas brincadeiras, nas refeições, higienização e em todas as situações de contato professor-aluno. O professor, como tarefa primeira deve preservar a liberdade, o respeito e a vontade das crianças, sempre dando voz a elas, para que se sintam mais confiantes. Também deve perceber que cada criança possui o seu tempo de desenvolvimento e de socialização, é necessário conhecer o ambiente social no qual estão inseridas, para sim, desenvolver a melhor formade interação ou aproximação. O papel da escola é primordial para a preservação da identidade da criança, ela tem o dever de se aproximar da família e da comunidade, trazendo-os para dentro da escola.

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

Poucas cidades das sociedades contemporâneas no Brasil conheceram um processo de transformação tão profundo em tão pouco tempo quanto Macaé. O caminho que levou esta cidade desde a ocupação da região até os processos econômicos que deram novo perfil ao município, já no século XX, está pontilhado e entrelaçado de pessoas com histórias ricas e comoventes, de luta e de amor, nos registros daqueles que aqui viveram e dos que aqui passaram como viajantes. São as personagens que fazem com que os moradores de Macaé se reconheçam em cada esquina da cidade, mesmo que suas feições tenham sido alteradas ao longo do tempo. Em situações de rupturas sociais e crises históricas resultantes de regimes econômicos intensos, devem ser consideradas as limitações a que a subjetividade está exposta. É nessa questão que se detém Jaime Ginzburg em seu trabalho intitulado Impacto da violência e constituição do sujeito: um problema de teoria da autobiografia, no qual afirma: “Dentro de um quadro de violência constante e desrespeito aos direitos humanos, as condições de conhecimento de si podem estar abaladas pelo componente traumático da história” (GINZBURG, 2009, p. 131).

Macaé é uma das poucas cidades da zona produtora de petróleo da Bacia de Campos que definiu bem o papel que almeja desempenhar no ciclo pós-petróleo. Para uma cidade que enfrentou mudanças significativas em pouco tempo, se tornar a cidade do conhecimento é um desafio que se apoia em conceitos de uma sociedade meritocrática, capitalista e que acentua a divisão de classes, que por sua vez minimiza os direitos que toda criança têm ao ingressar na sua primeira fase educacional institucionalizada, a Educação Infantil. Em busca de atender uma grande demanda da crescente população macaense, as escolas de tempo integral têm se multiplicado nos últimos anos na cidade, principalmente as que buscam atender a Educação Infantil. Em busca de romper o caráter assistencialista reconhecido nessas Unidades Escolares, profissionais da rede de ensino se esforçam nos estudos, leituras e reflexões coletivas com a intenção de fomentar cada vez mais uma educação infantil que

respeite os direitos e priorize as alegrias das infâncias nesse momento. No cenário atual, portanto, considera-se que as escolas de Educação Infantil ocupam um lugar essencial no processo de subjetivação das crianças, inserção social, educação e aprendizado.

Ao acentuar a condição da criança como sujeito de direitos, as Diretrizes chamam a atenção para a legitimidade da presença das crianças nas instituições de educação infantil pelos benefícios que essa experiência pode trazer para elas e não somente para que as necessidades de suas famílias sejam atendidas. Esse é um aspecto central e que a professora deve levar em consideração quando pensa nas interações que desenvolve com a criança nesse espaço (LUZ, 2010, p. 3).

Percebe-se que os que ensinam sabem sobre uma infância inocente, moldada na brincadeira, na interação familiar e nos cuidados que toda criança merece ter, porém nota-se um certo não-saber para lidar com a verdadeira face da infância nos tempos atuais. Assim, como afirma Miguel G. Arroyo, “quando a imagem do aluno se altera, o principal efeito talvez seja que a imagem docente é reconstruída.” A sala de aula torna-se um lugar de relações de coexistência dos comportamentos empregnados de conhecimentos, certezas, conceitos que tanto professores quanto alunos trazem do seu meio. As infâncias que se revelam nesse ambiente demonstram os limites sociais que vivenciam, para nós professores, pautados em nossos conceitos subjetivos e formados por uma longa caminhada, essas novas imagens e relações das infâncias, em muitos momentos, podem paralisar nossa capacidade de avançar para conhecimentos mais próximos da realidade que as crianças têm de viver nos seus tempos difíceis. Ainda existe um caminho para garantir uma escola de qualidade, mesmo que seja ofertado um ambiente educacional com todas as oportunidades e padrões de qualidade, sem resguardar a concepção de criança como ser histórico e produtora de cultura, o cenário atual da educação infantil e o olhar para os direitos das crianças dificilmente mudarão. Desde o ano de 2010 vigoram as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, que inauguram um novo pensar sobre a criança. Uma concepção que valoriza suas relações, sua história e protagonismo nas práticas cotidianas que vivencia. Desta maneira, não cabe uma didática neutra, muito menos políticas sociais piedosas. Também não cabe uma didática autoritária, que ignora a existência de fatores sociais de extrema vulnerabilidade os quais os alunos estão submetidos. Faz-se necessária a prática pedagógica que enxerga na infância dos alunos a imagem de uma rudeza social lastimável.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 86).

SOBRE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O conceito de violência simbólica elaborado por Bourdieu se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante. A violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico. Na escola, em pauta as escolas de educação infantil, o exercício do poder simbólico, e conseqüentemente a prática de uma violência simbólica institucionalizada, perpassa pelo controle das ações que levarão a continuidade do processo educativo. Para Miguel Arroyo (2013) a inclusão da infância no sistema educacional introduz disputas específicas nas propostas pedagógicas. Sendo assim para se alcançar um resultado curricular das demandas do sistema de ensino, ações pedagógicas tornam-se objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural (BOURDIEU, 2014, p. 26). Tais ações reproduzirão o controle dos corpos, as limitações dos espaços, o controle dos tempos e o cercear das produções individuais colocando em alta a coletividade exagerada nas escolas de educação infantil.

As rotinas rígidas, a imposição de filas e modos de caminhar, correr e se expressar fazem parte de uma violência simbólica pensada como ação pedagógica ou ato de educar. Não é difícil ouvir pelos corredores da escola de educação infantil que “essas crianças precisam de limites”, educadores repetem a exaustão que as crianças têm muito tempo livre. Com isso, em geral, as infâncias são vividas em espaços fechados, tristes, aprendendo a obedecer, catequisadas por conteúdos muitas vezes distantes de seus interesses.

Proteger as infâncias dentro das escolas e garantir que elas possam ser vividas perpassa a função ética da pedagogia, que toda identidade educadora deve carregar. Assim, espera-se dos educadores práticas pedagógicas, na fase da infância, que atenuem os fatores de violência simbólica estruturada.

É através do controle do comportamento das crianças que se delinea uma forma de comportamento esperado que perdurará por longos anos de vida de cada uma. A forma de violência simbólica é a forma de controle da visão de mundo que cada escolar irá carregar consigo, mas é também a forma de concepção do discurso moral e ético que terá acerca da própria sociedade (SOARES, 2013, pg. 53).

A citação acima tece um conceito de Foucault (2005) que escreve em sua obra, intitulada, *Vigiar e Punir*, sobre o tema da “Sociedade Disciplinar”, que elabora um sistema de controle da sociedade por várias técnicas institucionais. Na perspectiva apontada por Foucault, o que está em pauta é a punição, a docilização dos corpos e o adestramento.

As relações nas escolas de educação infantil devem priorizar o rompimento de paradigmas tão presentes na educação brasileira, resultando em uma reforma do pensamento nos anos iniciais da educação, revelando, assim, a importância do processo de ensinar e aprender, no qual se dará a mudança de estruturas pré-estabelecidas através da investigação do que sabem os que ensinam (MORIN, 1999).

FORMAÇÃO E PRÁTICA

Entende-se que o processo de formação continuada é de suma importância para o aperfeiçoamento e atualização docente visto a velocidade das informações e o crescimento de novas tecnologias e tendências educacionais no século XXI. Ao tratar de uma classe historicamente desvalorizada pelas políticas públicas educacionais no Brasil, o aprimoramento da formação docente por muitos anos acarretou em um excesso de trabalho extra, pois necessitava ser articulado com as inúmeras atribuições atreladas ao perfil docente, e ainda fora da sua carga horária de trabalho. Atualmente o debate está em torno da formação dos professores, e esse pode refletir em duas nuances diferentes, mas que se complementam, o professor como aluno, e o professor como docente. Ainda com base no referencial teórico para a pesquisa, busca-se em Antônio Nóvoa a afirmação que as faculdades de formação de professores, os centros de formação e a coletividade das escolas são lugares importantes de reflexão sobre a prática, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de fazer e de saber-fazer (NÓVOA, 1999).

Para Imbernón (2009) podemos observar uma falta clara de limites e funções do professorado, dos quais se exige resolver problemas derivados do contexto social. Contrapondo as ideias com Arroyo, as vidas que estão ameaçadas necessitam de uma postura ética do educador que não deixará as infâncias sem resposta sobre o que se espera da educação e da docência diante de infâncias ameaçadas.

Ao pensar na necessidade de valorização dos profissionais da educação como estratégia que possibilitará maiores avanços da nossa sociedade, é possível encontrar, atualmente, legislações que respaldam a formação dentro da carga horária do professor. Como exemplo de avanços nessa perspectiva, encontra-se a elaboração da

Lei 11.738/2008 e o parecer CNE/CEB 18/2012 que estabelecem 1/3 da carga horária profissional para planejamento, formação e avaliação sem interação com o aluno. No município de Macaé, na região Norte Fluminense do Rio de Janeiro, com a intenção de fomentar políticas de formação continuada para educadores, foram criados, ao longo das últimas décadas, espaços como A Casa da Educação, a CPROFOR (Coordenação de Programas, Projetos e Formação Continuada) e por último o Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG), que hoje está a serviço das escolas da Rede Municipal de Ensino de Macaé. Porém, um dos diferenciais entre o CFCG e os demais, é a sua lotação na Secretaria Municipal Adjunta de Qualificação Profissional, o que dificulta a legitimidade e reconhecimento do Centro de Formação dentro da Secretaria Municipal de Educação. Compreender o professor no centro de um momento distorcido da educação brasileira, na qual a figura do docente pode ser facilmente substituída por outro de notório saber (Projeto de Lei 839/2016 - Medida Provisória 746/2016), nos levará a busca por uma construção coletiva de práticas integradas, que darão respaldo a uma formação cada vez mais viva, como a desenvolvida nos centros de formação por zona de interesse profissional. Nóvoa (1999) afirma que o fracasso escolar é um problema de enorme complexidade, e em países como o Brasil tem profundas raízes sociais, culturais, econômicas e políticas.

Sendo assim na escola de Educação Infantil que atuo, localizada em uma área próximo ao centro da cidade de Macaé, porém de alto risco social, apostamos na formação dos servidores como uma tentativa de promover um espaço de acolhida e pertencimento, de liberdade, experimentação e criatividade (TIRIBA, 2018). Durante o horário de serviço dos auxiliares escolares e de serviços gerais, destacamos um momento para leitura, reflexões, escuta e palestras sobre o desenvolvimento da infância na Educação Infantil e sugerimos ações que preconizem os direitos das crianças e afastem as ideias de controle e violência simbólica. Com os professores, os Horários de Atividades (espaço/tempo em âmbito escolar para planejamento e estudo) são realizados não somente para o que inicialmente foi criado ou para cumprir com avisos administrativos, mas também para reflexões sobre as práticas docentes necessárias em uma escola de horário integral. Para Tiriba (2018) a intenção dessas formações, que sejam orientadas pela potência, deve ser de produzir uma organização temporal, espacial e relacional, tanto nas escolas de educação infantil quanto nos espaços de estudo dos educadores. Pensando assim, para além do espaço escolar, o Centro de Formação Carolina Garcia, em Macaé, acolheu o curso “Relação entre crianças e adultos e a violência simbólica no cotidiano da Educação Infantil” que surgiu das formações ministradas na escola que atuo e participo como mediador das formações, em parceria com outra professora/gestora, atuante em outra unidade escolar, na mediação do curso para diversos agentes atuantes na educação do Município. O curso refletiu a concepção sobre a criança criada dentro das escolas de educação infantil e o modo como a educação se desenvolve e fortalece o lugar da instituição de Educação Infantil como um ambiente privilegiado de trocas e relações. Durante as aulas, leituras e tessituras podemos pensar a violência simbólica se materializando nas rotinas por detrás dos muros das escolas de educação infantil e compreender como esse cotidiano escolar está impregnado de representações sociais. Para o autor José Montanha Soares, da Universidade de Brasília, é no dia-a-dia da escola, da sala de aula, das brincadeiras, das filas, dos gestos, das falas e das atitudes que a violência simbólica age sobre o corpo da criança.

Para concluir, o artigo fundamenta-se pela importância da temática, e por ser necessário investigar o fenômeno da violência simbólica a partir de uma perspectiva que contemple a discussão histórica sobre as contribuições da educação infantil, além do olhar para o meio no qual os alunos estão inseridos. É necessário avaliar de que forma pré-conceitos estabelecidos sobre a infância se descaracterizaram, e hoje descaracteriza os educadores da educação infantil, estes assolados em seus ideais pedagógicos, e buscar respostas para uma gestão escolar que precisa reconstruir seus olhares diante de tais situações que a infância atravessa. Os desdobramentos desse trabalho serão registrados com as reflexões do grupo de educadores envolvidos nas formações. Espera-se, contudo, um emanar de ações potentes que contemplem a criança, sua infância e seus direitos como centro da pedagogia desenvolvida nas Escolas de Educação Infantil no Município de Macaé. As crianças inseridas no ambiente educacional exigem de seus professores uma aceleração e um repensar das metáforas construídas sobre a infância, sobretudo, pensar em formas de viver essa infância. Assim, talvez seja necessário construir uma nova imagem dos

educandos que estão em nossas salas de aula, compreender que caminhos estão seguindo em suas trajetórias de vida, e então aprimorar o olhar e a ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e educandos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7ª edição. Petrópolis – RJ. Vozes. 2014
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Brasília, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: nov. 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis. Vozes, 2005.
- GINZBURG, Jaime. *Impacto da violência e constituição do sujeito: um problema da teoria da autobiografia*. In: GALLE, Helmut et alii (Org.): *Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Anna-blume; Fapesp; FFLCH, USP, 2009, p. 123-131.
- IBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUZ, Iza Rodrigues da. *Relações entre crianças e adultos na educação infantil*. Universidade Federal de Minas Gerais - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e a Educação Infantil – NEPEI - *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010*.
- MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: FONTOURA, H.A (Org.). *Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de pedagogia da faculdade de formação de professores da UERJ*.
- NÓVOA, A (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- SOARES, José Montanha. *A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola*. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 3, p. 50-74, jul./set. 2013.
- TIRIBA, Lea. *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. 1ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

O PRINCÍPIO FILOSÓFICO DA NÃO-VIOLÊNCIA: UMA EXIGÊNCIA ÉTICA À VIOLÊNCIA EM ÂMBITO ESCOLAR

Iara da Silva Ferrão¹
Caroline Mitidieri Selvero²
Amarildo Luiz Trevisan³

APORTES INICIAIS

O termo não-violência de acordo com Muller (2007), tem sua origem na palavra sânscrita *ahimsa*, utilizada originalmente na literatura budista e hinduísta e da qual saiu sua tradução literal. Assim o termo *ahimsa* contém em sua formação o prefixo “a” que indica uma negação e seguido por “himsa” que significa a ‘intensão de causar dano’. Desse modo, o termo *ahimsa* significa “ausência de toda e qualquer intensão de violência, ou ainda é o “respeito em pensamento, palavra e ação por todo ser vivo” (p 52). O mesmo autor esclarece que com relação a sua etimologia, o termo *ahimsa* pode ser traduzido por “i-nocência”. Para ele as traduções são análogas uma vez que “i-nocente” vem do latim *in-nocens* e o verbo *nocere* (fazer o mal prejudicar) que provem do termo *nex, necis* que significa morte violenta, homicídio.

Dessa forma, para Muller não é possível usar mesma conotação, uma vez que, para ele o termo inocente é remetido a ideia de não fazer o mal, mais por ignorância e incapacidade, do que por virtude. Para ele a não-violência reabilitaria a inocência como virtude do homem forte e como sabedoria do homem justo. Por fim, o *ahimsa* para Muller apesar de expressar uma negação na sua origem, tem na sua essência o dever de libertar o sujeito do desejo de violência e assim, bem mais que uma proibição ele representa uma exigência e um princípio. Ademais o grande objetivo do *ahimsa* é a busca de um equilíbrio a partir do próprio conflito, pois a violência em sua essência representa o desequilíbrio e a não-violência é o retorno ao estado de equilíbrio rompido por um comportamento e/ou uma ação.

A Organização das Nações Unidas (ONU) tem uma definição para cultura de paz, na qual referencia a não-violência como importante preceito. Assim, a ONU define a cultura da paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, na promoção e prática da *não-violência* por meio da educação, do diálogo e da cooperação.

1 Psicóloga, docente, mediadora de conflitos, facilitadora de círculos da Justiça Restaurativa e doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista Capes. iaraferrao@hotmail.com

2 Psicóloga, docente, aluna do Doutorado em Educação, PPGE-UFSM. caromiti@yahoo.com.br

3 Professor titular da UFSM e orientador do Doutorado em Educação do PPGE. trevisanamarildo@gmail.com

A mais disso, a ONU também acredita nos potenciais da educação para desenvolver a cultura da não violência, do diálogo e da cooperação. No preâmbulo da Organização da ONU destinado à educação, à ciência e à cultura (UNESCO), já se percebe a preocupação em estabelecer e manter a paz entre as pessoas. O destaque principal é a responsabilidade que temos, tanto pelo nascimento da guerra, quanto pelo estabelecimento da paz, assim tem-se que: *“já que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devemos erguer os baluartes da paz”*.

Se Adorno (1985) atribui à educação a responsabilidade de que um novo Auschwitz não aconteça, é preciso pensar em projetos continuados de cultura da paz nas escolas. Porém, não obstante a isso, é importante entender que muitas vezes, a cultura de violência presente nas escolas é resultado de inúmeros tipos de violência(s). Entre ela, a física, psicológica, sexual, midiática, consideradas violências indiretas. Ainda existe a violência (s) estruturais como a situação de miséria e pobreza que se encontra grande parte dos alunos no Brasil.

Dessa forma, esse trabalho busca propor o princípio da Não-violência como um princípio ético à violência no âmbito escolar. Acreditando que a educação, é um fenômeno global, complexo, multifacetado, social, plural e singular, que acontece ao longo da vida, entende-se que ela não é responsável pelas mudanças, mas sim o “lugar” no qual elas podem acontecer.

Como preconizou Paulo Freire, a educação é um ato político, assim, é atravessada por princípios e valores que denotam uma visão de homem, de mundo e de conhecimento. Nessa compreensão sistêmica de educação, fica imanente o olhar antropológico em sua inteireza e complexidade e de acordo com Gadotti (2012) há a necessidade de ações pedagógicas múltiplas, a tal ponto de precisarmos falar em “educações”.

Diante disso, esse trabalho se propõe a apresentar uma possibilidade para enfrentamento das violência(s) em curso no âmbito escolar. A ideia que se pretende colocar em circulação é de que: os princípios filosóficos da não-violência podem ser pensados como uma exigência ética para a(s) violência (s) no âmbito escolar, uma vez que, se utiliza do diálogo e da linguagem para produzir sentido a uma violência estabelecida?

Para responder essa indagação propomos uma educação para a paz, ou ainda pela não-violência. Assim apresenta-se um conceito de paz que considere que, os conflitos são imanentes à condição humana e representam possibilidade de evolução do sujeito, desde que saibamos encaminhá-los por uma via positiva, de pulsão de vida. De alguma forma, essa via é a da não-violência. Diante disso, esse trabalho apresenta um recorrido sobre a não-violência como princípio filosófico.

A NÃO-VIOLÊNCIA: DISCORRENDO SOBRE O PRINCÍPIO

Domenico Losurdo em sua obra *“A não violência: Uma história fora do mito (2012)* alerta que depois da publicação do ensaio de Benjamin⁴ em 1921, a filosofia do século XX passa a ter compromisso com a “não violência”. Para o autor, esse ensaio deixa claro que mesmo a violência sendo empregada como “meio para fins justos” ela não deverá ser mais aceita. O autor considera que o “século XX é marcado por guerras e revoluções que prometem, em modalidades diferentes, a realização da paz perpétua, ou seja, é marcado por violências cuja motivação é erradicar de uma vez por todas o flagelo da violência” (LOSURDO, 2012, p 10).

Para Claret (1996), Gandhi foi o primeiro a aplicar a rejeição da violência como método de ação política. Segundo o autor, Gandhi foi quem deu a mais significativa contribuição de ordem pessoal à história da técnica não-violenta. Com as suas experiências políticas de não-cooperação, desobediência e desafio à ações políticas que considera violentas ele inaugura a concepção de não-violência como instrumento de transformação.

4 Data de 1921 o famoso ensaio de Walter Benjamin *“Zur Kritik der Gewalt”* ou ainda “Crítica da violência – Crítica do poder”.

Assim, Gandhi usou sua abordagem não-violenta para lidar com problemas internos da Índia, ainda para combater a ocupação britânica a seu país, ente tantos outros. Uma significativa contribuição de Gandhi foi que ele sustentava que um regime de governo injusto, antidemocrático só se perpetua se existir uma cooperação, submissão e obediência da população à ele. Diante disso, a não-cooperação é de extrema necessidade para mudança desse contexto e ela não necessita recorrer a violência. Ele vai dizer que é possível empreender meios não-violentos e não cooperativos com a violência posta e as estratégias são pensadas a partir desse paradigma.

Um exemplo que Claret (1996) relata em seu livro, no qual Gandhi trabalhou com essa perspectiva, aconteceu em janeiro de 1930 que ele, com a concordância do Congresso Nacional Indiano, elaborou documento de não-cooperação as ações de submissão indiana ao Raj britânico¹. Nesse acordo ele declara que seria uma violência continuar submetendo o povo indiano ao domínio britânico.

Assim ele refere que não poderiam adquirir sua liberdade por meio da violência, mas precisavam recusar a ela, não cooperar mais com ela. Dessa forma, ele propõe a desobediência civil, em forma de não pagamento dos impostos. Para ele, era uma forma de não aceitar de resistir e promover o fim do domínio desumano o qual viviam por parte dos britânicos. Esse fato, segundo Claret, dá início a construção da independência da Índia. Diante disso, percebe-se que o princípio da não-violência tem alcances para além de resolução de conflitos de ordem.

Para Muller (2007), a não violência é pensada numa perspectiva filosófica. Para ele quando o sujeito manifesta “a revolta do pensamento diante dos atos violência que promove sofrimento do outro” estamos diante do ato fundante da filosofia. Desse modo, a recusa de toda legitimação da violência fundamenta o “princípio da não-violência” (MULLER, 2017, p 12). Nesse sentido, há uma recusa da violência pensada como “necessária” e produtora de honra a quem as pratica.

Muller vai dizer que, essa violência se encontra legitimada, uma vez que, ainda permanece na sociedade a ideia de que é necessário responder a violência com uma contra violência. Muller (2007) também faz referência a pensadores que se identificaram com a não violência. Assim, ao longo de sua obra ele defende “O princípio da não violência: uma trajetória filosófica” ancorando-se entre outros, nas contribuições de Platão a Simone Weil, de Confúcio a Maquiavel, aprofundando-se em Eric Weil e nas ações Gandhi. Ao dialogar com esses autores, Muller vai sedimentando algumas contribuições e refutando outras, sendo que para refutá-las, apresenta as lacunas que percebeu nas contribuições dos autores com quem dialoga.

Muller (2007) defende, filosoficamente, as razões para a recusa da violência. Para tal, ele constrói fundamentos para consolidar a não-violência como princípio norteador de seus estudos e de suas vivências. Assim para ele, não-violência, visa esgotar a violência na fonte através de uma mudança de atitude ética e consistente, calcada no entendimento de que a compreensão da não-violência é feita a partir da compreensão da própria violência.

A cultura da violência para Muller (2007) necessita recorrer a uma construção racional para justificar todo e qualquer uso de violência. Dessa forma, a imagem representada vela o que de mais genuíno está por trás dos atos de violência que o autor denomina de “desumana e escandalosa”.

Dessa forma, ao construir uma representação aceitável para a violência que a valorize positivamente, o maior objetivo é banalização da própria violência. Todo esse processo de banalização acaba por desconstruir a racionalidade de que a violência deve ser declarada à margem da lei e promovê-la a estar em conformidade com a lei, a norma, enfim o interdito. Como produto final desse processo temos a violência explicada, banalizada e sem nenhuma interdição intelectual para seu uso. Uma das funções do desenvolvimento e da evolução humana

¹ O nome *Raj* tem origem sânscrita, língua antiga utilizada na Índia. É um nome masculino popular entre os indianos e significa “rei” ou “príncipe”.

é a simbolização da lei, ou ainda, ir desprendendo-se gradualmente da lei que vem de fora e adquirindo autonomia pelas escolhas e ações.

O PRINCÍPIO DA NÃO-VIOLÊNCIA COMO UMA EXIGÊNCIA ÉTICA PARA A(S) VIOLÊNCIA(S) NO ÂMBITO ESCOLAR

A escola é por excelência um dos lugares mais profícuos à evolução humana. Nos tempos atuais, porém, em muitos contextos se transformou em um lugar atravessado pela violência. Partindo da premissa que a não-violência é um processo de aprendizagem, Muller (2017) vai dizer que é preciso “experenciar” o processo tanto de violência, quanto de não-violência, para que seja possível construir um pensamento racional sobre ela. A filosofia da não-violência só passa a ser inteligível se através da ação, do experimento no próprio corpo. Assim, é preciso que aconteça uma elaboração humana, uma produção de sentido sobre ela e sobre suas consequências.

Esse exercício de reconhecimento e principalmente o papel que cada um assume diante das ações violentas, produz uma consciência racional sobre como se portar diante disso. Se a escola é um dos lugares mais profícuos para evolução humana, ela pode ser o lugar de aprendizado da não violência como um processo ético a ser desenvolvido.

Para Muller (2007), quando o homem interpreta a violência como um processo prejudicial que fere a sua humanidade e a humanidade do outro ele precisa construir racionalmente uma resposta para isso. Esse trabalho aposta na instituição escolar para ocupar o lugar da construção ética da cultura de paz e não-violência tal qual postula Muller. Diante disso, importa pensar a perspectiva da não-violência numa perspectiva da formação cultural, ou ainda atravessado por ela.

Ao partir da concepção de conflito, como uma possibilidade de evolução para os sujeitos, sai-se da órbita que se está vivendo com relação a temática da violência em espaços escolares. Parece que as medidas que se vem tomando com relação a violência nas escolas não vem encontrando resolutividade em si mesmo. Os dados revelam que quando o assunto é violência, o contexto escolar vem atingindo índices elevados.

Uma pesquisa solicitada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) ao Instituto Locomotiva no ano de 2017 e realizada com 702 professores de 155 municípios da rede estadual de São Paulo e publicada em 2019, revelam que a violência “contra” professores cresceu nas escolas públicas paulistas nos últimos anos. De acordo com os dados fornecidos 54% dos professores revela ter sofrido algum tipo de violência. Segundo a mesma pesquisa no ano de 2017 o percentual era de 51% e em 2014 de 44% o que mostra que quando o assunto é violência no contexto escolar estamos presenciando um significativo crescimento.

Com relação à violência entre os estudantes a pesquisa do Instituto Locomotiva ouviu mil estudantes e afirma que 37% declararam ter sofrido algum tipo de violência como *bullying* e discriminação. Ressalta que em 2014 esse percentual era de 28%, e 2017 de 39% . os estudantes relatam que o *bullying* é a violência que mais aparece nas escolas chegando a 62% dos casos. Já entre os professores as ocorrências mais frequentes são de agressão verbal, citada por 83% dos docentes.

A(s) violência(s) no âmbito escolar não é fenômeno apenas dos grandes centros como é o caso de São Paulo. Uma pesquisa realizada em âmbito mundial com mais de 100 mil professores e diretores de ensino fundamental e médio, indica que o Brasil está no topo do ranking de violência(s) em escola. A pesquisa de foi realizada no ano de 2012 pela organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram serem vítimas de agressões verbais ou de intimidação de educandos pelo menos uma vez por semana.

Diante desse panorama pode-se perceber que quando a violência perpassa o contexto escola, ela parece ganhar um contorno de maior gravidade. A escola que ocupava um lugar protegido de altos índices de violência, por representar um espaço de formação intelectual e humana vem atingindo índices de violência (s) muito semelhante a outros espaços sociais. Porém, se há a revelação nos dados sobre violência (s) em espaço escolar, também se pode pensar que essa instituição é capaz de promover perspectivas e formas de atuação e de reflexão que se contrapõem ao panorama que pesa sobre ela e seus participantes, ou de seus excluídos como se viu anteriormente.

Nesse sentido, acredita-se que os princípios da não-violência podem ser produtores e pedagógicos no ambiente escolar para promover sentido a(s) violência(s) em curso nesses espaços. Para Muller (2007) a exigência da não-violência deve ser anterior e superior ao desejo de violência. Porém ele afirma que é necessário o confronto com a realidade da violência para construir uma resposta possível a ela. Dessa forma, o comportamento frente às situações de violência é aprendido, uma vez que, ele não representa a conclusão de um raciocínio e de uma dedução mas uma opção racional pela razão.

O contexto escolar é permeado por conflitos, e esses, são iminentes, tanto ao desenvolvimento humano, quanto as suas relações. A não-violência é uma busca de um equilíbrio através do próprio conflito, uma vez que, o primeiro processo é o reconhecimento que há um conflito e diante disso ele não pode ser excluído e sim produzido novo sentido à ele que não seja o de usar uma contra-violência “superior” e “justificável”².

A não-violência é fundamentada na escuta, compreende através da narração do próprio sujeito sobre sua história, quais são suas percepções de mundo. A dialogicidade dá às mãos a historicidade para produzir uma escuta ampliada. Essa escuta precisa ser apreendida, e os espaços escolares, como espaços de evolução do desenvolvimento humano, são excelentes contextos para esse aprendizado. O professor que escuta precisa se desprender do lugar da “verdade única” e suportar a os sentimentos de angústia que esse desamparo causa.

A não-violência privilegia o espaço de escuta e diante disso, é possível produzir experiências singulares que acontecem na troca pela/na/para/a linguagem e o diálogo. Ainda se interpõe como um recurso positivo para intervenção do professor que sempre estará atento ao retorno da sua intervenção.

A(s) violência (s) se estabelecem no espaço em que não se apalavrou os conflitos. Assim, a passagem ao ato ocupa o espaço deixado pela falta do diálogo. Por fim, sustenta-se a lógica de que se a violência é um comportamento possível de ser aprendido, é também pela via pedagógica que se pode dar conta desse fenômeno. A aposta no princípio filosófico da não-violência parece uma opção viável ante a violência em curso nos espaços escolares, uma vez que ela procura oferecer saídas que a mesmo tempo que acolhe a violência visa transformá-la e encaminhá-las para vias socialmente aceitas.

APORTES FINAIS

Uma experiência educativa que não conceba que a(s) violência (s) se estabeleçam, ainda que veladas e/ou justificadas, necessita da produção de “um outro possível sentido” para ela. Nessa perspectiva, o diálogo, a linguagem, devem ser resgatado no espaço escolar na condição emancipatória, que é peculiar à educação, tendo como pressuposto básico a alteridade.

A violência, em todas as suas manifestações, frustra a convivência e principalmente o desenvolvimento humano que acontece entre outros, no espaço escolar. É emergente que se construa possibilidades para dar conta da violência em curso no âmbito escolar. Nesse sentido, sustenta-se a lógica de que se a violência é um comportamento possível de ser aprendido, é também pela via pedagógica que se pode dar conta desse fenômeno.

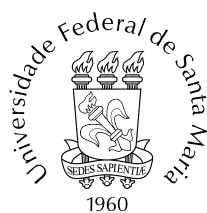
2 Grifo dos autores para enfatizar a relevância dos termos.

A aposta no princípio filosófico da não-violência parece uma opção viável ante a violência em curso nos espaços escolares, uma vez que ela procura oferecer saídas que a mesmo tempo que acolhe a violência visa transformá-la e encaminhá-las para vias socialmente aceitas. Esse trabalho apostou no princípio filosófico da não-violência como “uma” exigência ética para a(s) violência(s) no âmbito escolar. Ao promover o reestabelecimento do diálogo, ao colocar a palavra circulando, coloca-se o sujeito numa situação protagonista de sua história e garante-se assim um ambiente saudável em um espaço de desenvolvimento humano como é o espaço escolar. A filosofia da não-violência só passa a ser inteligível se através da ação, do experimento no próprio corpo. Assim, é preciso que aconteça uma elaboração humana, uma produção de sentido sobre ela e sobre suas consequências. Esse exercício de reconhecimento e principalmente o papel que cada um assume diante das ações violentas, produz uma consciência racional e ética diante do fenômeno da violência.

É da instância ética que se dê conta das necessidades do sujeito em desenvolvimento no processo educativo. Assim, a escola é uma instituição que precisa atuar articulada com as diferentes redes, familiares, de saúde, de assistência, entre outras em prol das demandas atuais da(s) violência(s) que se estabelecem no âmbito escolar. A não-violência enquanto saber, se fundamenta no diálogo, na linguagem, na escuta como produtores de sentido as crises, que, se não trabalhadas, podem evoluir para diferentes violência(s). Assim acredita-se que os professores poderão repensar a máxima de que é preciso encaminhar alunos para falar com alguém, quando o assunto é uma situação conflitiva. O professor não-violento, troca esse lugar de fala, que sabidamente não vem produzindo efeitos pedagógicos, porque é moralizante, culpabilizante, excludente, entre outros, e assume o lugar de escuta.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CLARET, Martin. *O Poder da Não-violência*. Editora: Martin Claret. 1996.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*, Julho. 2012, p. 1-36 Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000092012000200013&script=sci_arttext>. Acesso em 10 out 2019.
- LOSURDO, Domenico. *A não violência: uma história fora do mito*. Editora: Revan. 2012.
- MÜLLER, Jean-Marie. *O Princípio da Não-Violência: uma trajetória filosófica*. São. Paulo: Palas Athena, 2007.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor

Paulo Afonso Burmann

Vice-reitor

Luciano Schuch

Diretora do CE

Ane Carine Meurer

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação

Ascisio dos Reis Pereira

Diretor do CCSH

Mauri Leodir Lobler

Chefe do Departamento de Filosofia

Jair Antonio Krassuski

Preparação de originais

Bibiana Silveira-Nunes

Capa, projeto gráfico original e diagramação

Bergamota Design

Revisão

Aline Caçapava Hernandes Grzibowski, Aline Casagrande, Bibiana Silveira-Nunes, Caroline Mitidieri Selvero, Gilberto Oliari, Iara da Silva Ferrão, Jessica Coimbra Padilha, Jéssica Erd Ribas, Jivago Furlan Machado, Mara Rúbia Roos, Mateus Stein, Patrício Ceretta, Paulo Roberto Marques Segundo, Priscila dos Santos Peixoto, Raquel Brum Sturza

FACOS - UFSM

Comissão Editorial

Ada Cristina Machado da Silveira (UFSM)
Aline Roes Dalmolin (UFSM)
Eduardo Andrés Vizer (UBA)
Eugênia Maria Mariano da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Gisela Cramer (UNAL)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Marina Poggi (UNQ)
Monica Maronna (UDELAR)
Paulo César Castro (UFRJ)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Susana Bleil de Souza (UFRGS)
Valentina Ayrolo (UNMDP)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

Feito em Santa Maria, RS, em novembro de 2020,
por Bergamota Design, usando fontes
Adobe Garamond Pro e Philosopher.