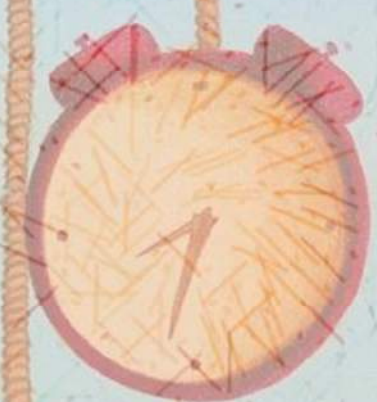


SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

2015



SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Vol. 1 – N. 12- Setembro

ISSN 1984-3879

Natal – RN /2015

Editor

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes (UFRN)
Patrick Cesar Alves Terrematte (UFRN)

Editores de Seção

Lucrecio Araújo de Sá Júnior (UFRN)
Karyne Dias Coutinho (UFRN)
Patrick Cesar Alves Terrematte (UFRN)

Editoração Eletrônica

Alex Rodrigues da Silva (UFRN)

Capa

Jackie Monteiro – “Sr. Tempo”

Conselho Científico

Ângela Maria Paiva Cruz (UFRN)
Antônio Carlos Pinheiro (UFPB)
Cláudio Ferreira Costa (UFRN)
Daniel Alves Durante (UFRN)
Davide Scarso (Univ. Nova de Lisboa)
Jaci Menezes (UFBA)
Jadson Fernando Garcia Gonçalves (UFPA)
José Caselas (Univ. de Lisboa)
José Luis Câmara Leme (Univ. Nova de Lisboa)
José Wellington Germano (UFRN)
Juan Adolfo Bonaccini (UFPE)
Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN)
Michael Löwy (CNRS)
Roberto Machado (UFRJ)
Scarlett Marton (USP)
Sandra Mora Corazza (UFRGS)
Sívio Gallo (UNICAMP)
Sívio Gadelha (UFC)
Vanessa Brito (Univ. Nova de Lisboa)
Walter Omar Kohan (UERJ)

SUMÁRIO

- **ARTIGOS EM FILOSOFIA**

SOBRE O CONCEITO E O PAPEL DO JUÍZO REFLEXIONANTE NA “CRÍTICA DA FACULDADE DO JUÍZO TELEOLÓGICA” por David Velanes de Araújo.....6

A ASCENSÃO DA INSIGNIFICÂNCIA NA OBRA DE CORNELIUS CASTORIADIS por Alfran Marcos Borges Marques.....18

ARENDT: O OTIMISMO APÓS O TOTALITARISMO por José João Neves Barbosa Vicente.....40

A EMANCIPAÇÃO DA SENSIBILIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO FILOSÓFICO DE FEUERBACH AO JOVEM MARX por Ricardo Rojas Fabres.....51

A ECONOMIA DO MAL E A ECONOMIA DA AUSÊNCIA DE PENSAMENTO por Helder Félix Pereira de Souza, Valquiria Vasconcelos da Piedade67

QUEM, ONDE, QUANTO E O QUE ANDAM FALANDO DE PAUL KARL FEYERABEND: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO A PARTIR DA BASE DE DADOS SCIELO por Luciana Flôr Correa, Walter Antonio Bazzo.....79

PLATÃO E ROUSSEAU: PRESCRIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS PRIMEIROS LIVROS por Luciano da Silva Façanha, Maria do Socorro Gonçalves da Costa.....96

A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO ALTERNATIVA AO PRAGMATISMO: APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO TRABALHO COMPLEXO por Raquel Trindade Andrade.....110

SOCIEDADE CIVIL, PODER COMUNICATIVO E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESFERA PÚBLICA por Wesley Fernandes Araujo Freire.....132

- **ARTIGOS EM EDUCAÇÃO**

ENSINO MÉDIO INOVADOR E INTEGRAL por Roberto Deitos, Monique Fernanda dos Santos.....172

OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA por Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa.....192

A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX por Hananiel de Souza Amorim Souza Amorim.....208

OS IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO CEFD/UFSM APÓS A DIVISÃO CURRICULAR EM LICENCIATURA E BACHARELADO por Clairton Balbueno Contreira, Hugo Norberto Krug.....225

A FILOSOFIA NOS ESPELHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFRN por Avelino Aldo Lima Neto, Patrícia Carla de Macedo Chagas.....251

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PROPOSTA DE EDGAR MORIN por Ana Paula Perardt Farias, Renata Nazaré Machado Tárrio dos Santos.....265

MÉTODO INTUITIVO E MATERIAIS PEDAGÓGICOS E ESCOLARES: ASPECTOS DESSA RELAÇÃO NOS GRUPOS ESCOLARES NORTE-RIO-GRANDENSES (INÍCIO DO SÉCULO XX) por Crislane Barbosa Azevedo, Rosa Milena Santos....281

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS EXPERIENTES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA por Klinger Teodoro Ciríaco, Marlene Fernandes do Nascimento Lima.....308

ENSINO E APRENDIZAGEM: POSSÍVEIS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA por José Carlos da Silva, Fábio Antonio Gabriel, Ana Lúcia Pereira Baccon.....328

- **RESENHA**

KALLER-DIETRICH, Martina. Vita di Ivan Illich: Il pensatore del Novecento più necessario e attuale por Gildemarks Costa e Silva.....347

APRESENTAÇÃO

Este décimo segundo número de 2015 apresenta um conjunto de discussões e problemas em **Filosofia e Educação**. Criada em 2008, a SABERES: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação (ISSN 1984-3879) é uma publicação de fluxo contínuo com qualificação B4 pela CAPES, aberta para pesquisadores das áreas de Filosofia e Educação. A publicação constitui um canal de divulgação científica defendendo os princípios de pluralidade e inter-relação das áreas de conhecimento e produção do saber. Vinculada atualmente ao grupo de pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais, e em colaboração com os grupos de pesquisa de Ética e Filosofia Política, e de Lógica, Conhecimento e Ética da UFRN.

A SABERES tem como missão reunir pesquisadores seniores e iniciantes do Brasil e do exterior numa linha editorial que compreenda trabalhos de Filosofia, Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia sem qualquer restrição prévia de temática ou de abordagem, buscando reunir acadêmicos de Programas de Pós-Graduação em geral.

SOBRE O CONCEITO E O PAPEL DO JUÍZO REFLEXIONANTE NA “CRÍTICA DA FACULDADE DO JUÍZO TELEOLÓGICA”

David Velanes de Araújo¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de explicitar o conceito e o papel do juízo reflexivo dentro da obra *Crítica da Faculdade do Juízo* de Immanuel Kant, mais especificamente na segunda parte, a saber, “Crítica da Faculdade do Juízo Teleológica” onde o filósofo, em sua análise crítica acerca do juízo teleológico enfatiza que é o momento de deixar de se considerar a natureza como obra de um gênio legislador outro que não o próprio homem. Com efeito, a Crítica da “Faculdade do Juízo Teleológica” faz referência ao modelo de “fim terminal” como solução apresentada para transpassar o abismo entre natureza e liberdade de um ponto de vista prático. Portanto, pode e deve ser superado mediante o uso prático da liberdade ou apenas de um ponto de vista prático. Nesse sentido, Kant argumenta que é a crítica do juízo teleológico que deve superar a lacuna abismática entre a natureza e a liberdade completando, assim, o sistema das operações dos poderes mente ou do intelecto humano. Assim, Kant irá diferenciar o juízo *reflexionante* do juízo *determinante* afirmando que o primeiro, falta o universal dado, onde deve subsumir, pelo mero ato de refletir, para si mesmo, leis onde seja permitido descobrir o universal sob o qual há de subsumir seu objeto.

PALAVRAS CHAVE: Estética. Juízo reflexivo. Teleologia; Kant.

ABSTRACT

This article aims to explain the concept and the role of reflective judgment within the work Critique of the Faculty of Immanuel Kant judgment, specifically the second part, namely "Judgment College of Critical teleological" where the philosopher, in his critical analysis of the teleological judgment emphasizes that it is time to stop considering the nature and work of a genius legislature other than the man himself. Indeed, the Critique of "School of teleological judgment" refers to the model of "terminal end" as a solution presented to pierce the gap between nature and freedom from a practical point of view. Therefore, it can and must be overcome through the practical use of freedom or just from a practical point of view. In this sense, Kant argues that it is the critique of teleological judgment that must overcome the abyss gap between nature and freedom, thus completing the system of operations of the mind or powers of the human intellect. Thus, Kant will differentiate the reflective judgment of the determinant judgment stating that the first, lack universal given, which should subsume, by the mere act of pondering to himself, laws which permitted discover the universal under which is to subsume its object .

Keywords: Aesthetics. Reflective judgment. Teleology. Kant.

¹ Graduado em Filosofia (Faculdade São Bento da Bahia) e Especialista em Ensino de Filosofia (Faculdade Campos de Andrade). E-mail: dvelanes@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de explicitar o conceito e o papel do juízo reflexivo dentro da obra intitulada *Crítica da Faculdade do Juízo* de Immanuel Kant, mais especificamente na segunda parte, a saber, a “Crítica da Faculdade do Juízo Teleológica” onde o filósofo, em sua análise crítica acerca do juízo teleológico, enfatiza que é o momento de se deixar de considerar a natureza como obra de um gênio legislador outro que não o próprio homem, isto é, o belo nos leva à ideia de um sistema na natureza e, em última instância, à ideia de um sábio criador. Nesse sentido, se atende, pois, a uma determinação do uso da razão em seu modo moral (Ferraz, 2009).

Com efeito, a “Crítica da Faculdade do Juízo Teleológica” faz referência ao modelo de “fim terminal” como solução apresentada para transpassar o abismo entre natureza e liberdade de um ponto de vista prático. Portanto, pode e deve ser superado mediante o uso prático da liberdade ou apenas de um ponto de vista prático. Nesse sentido, Kant argumenta que é a crítica do juízo teleológico que deve superar a lacuna abismática entre a natureza e a liberdade completando, assim, o sistema das operações dos poderes mente ou do intelecto humano (Perin, 2010).

Assim, Kant irá diferenciar o juízo reflexionante do juízo determinante afirmando que o primeiro falta-lhe o universal dado onde deve subsumir², pelo mero ato de refletir para si mesmo leis onde seja permitido descobrir o universal sob o qual há de subsumir seu objeto. Logo, o juízo reflexivo:

(...) distingue-se da determinante por uma tarefa com a qual somente ela anda às voltas. Porque falta-lhe o universal sob o qual subsumir, porque faltam-lhe “leis universais transcendentais dadas pelo entendimento”, ela, além de subsumir, precisa pensar para si mesma uma lei que lhe permita descobrir um o universal sob o qual há de subsumir seu objeto. (REGO, 2006, p. 221).

Kant afirma então que o princípio de finalidade é exclusivo do *juízo reflexionante*, que sendo essencialmente regulador, não possui poder algum de constituição, pois este princípio de finalidade fornece ao homem o fio de condutor para que seja possível considerar os objetos naturais em relação a um princípio de determinação já dado, segundo uma nova ordem de leis, e assim, ampliar a ciência da natureza (e

² Subsunção é a capacidade de submeter regras formulando juízos. É no juízo transcendental, que contém as condições para a subsunção e faz indicar as condições da intuição sensível nas quais se pode conferir realidade (aplicação) a um conceito dado. Assim, o princípio de que tudo está sob o universal, e determinável em regras universais, também é o princípio da racionalidade ou da necessidade.

não acrescentar nada a mais) perante outro princípio, a saber, os das causas finais, todavia, sem perda do princípio do mecanismo de causalidade.

2. O JUÍZO REFLEXIONANTE

É através do juízo, entendido como faculdade de julgar, que Immanuel Kant acredita ter encontrado um meio intermediário (ponte sobre o abismo) para estabelecer a conexão entre as duas partes do sistema. Neste sentido, assim como o *entendimento* e a *razão* dão a priori suas próprias leis, por analogia o *juízo* deverá dar também a priori suas leis ao sentimento de prazer e desprazer. Assim, Kant escreve:

Entre a faculdade cognitiva e a faculdade apetitiva situa-se o sentimento de prazer, como a faculdade do juízo entre o entendimento e a razão. É de presumir-se, pois, pelo menos provisoriamente, que a faculdade do juízo encerre em si também um princípio a priori e, como o prazer e a dor estão necessariamente ligadas à faculdade apetitiva (quer sejam anteriores ao seu princípio, como na faculdade apetitiva inferior, quer, como na faculdade superior, resultem somente da determinação desta pela lei moral), que ele efetuará uma transição da pura faculdade de conhecer, isto é, do domínio dos conceitos da natureza, ao domínio do conceito de liberdade, do mesmo modo torna possível no uso lógico, a passagem do entendimento à razão. (KANT, 1995, 42).

Então, é numa *Crítica do Juízo* que se pode delinear a ligação entre o sensível e o não sensível. Mas, antes, Kant escreve nas duas introduções³ que é necessário analisar a noção de juízo, que de modo geral, ele o define como a faculdade de pensar o particular como existente dentro do universal. Todavia, esta operação do juízo em subsumir regras ou princípios pode ocorrer de duas maneiras

³ “A *Primeira Introdução* é a versão mais longa, que pode ser considerada como uma obra independente, mas que faz parte do processo de elaboração da *Crítica da Faculdade do Juízo*. Mesmo sendo um texto independente, contém as teorias sobre as faculdades da alma, as faculdades do conhecimento, o princípio *a priori* do juízo e o juízo estético. (...) Kant divide a filosofia “na medida em que contém princípios do conhecimento racional das coisas mediante conceitos” (Kant, 2008, p. 15) em uma parte teórica e uma parte prática. Se estas partes tratam de conhecimentos das coisas “mediante conceitos”, e se há duas partes da filosofia, então há duas espécies de conceitos que justificam a divisão. Os conceitos que lhes correspondem são os conceitos de natureza para a parte teórica e o conceito de liberdade para a parte prática. (...)Na segunda introdução, Kant diz que o conhecimento dos objetos é possível “segundo princípios *a priori*” e que “a Filosofia é corretamente dividida em duas partes completamente diferente segundo princípios” (Kant, 2008, p. 15). Deste modo, a divisão da filosofia em duas partes é justificada pela distinção de duas espécies de conceitos (os de natureza e o de liberdade), que englobam duas espécies de objetos e que se aplicam segundo seus próprios princípios respectivamente.”(CITRO, D. *Ensaio Filosóficos*, Volume III, abril/2011, pp.44-45).

diferentes, a saber, se o universal for dado, isto é a regra, o princípio ou a lei, o juízo que lhe subsume o particular se trata de um *juízo determinante*, por outro lado, se apenas o particular é dado e o juízo deve encontrar o universal, então o juízo é apenas *reflexionante*. Nas palavras de Kant,

A faculdade do Juízo em geral é a faculdade de pensar o particular como contido no universal. No caso de este (a regra, o princípio, a lei) ser dado, a faculdade do juízo, que nele subsume o particular é *determinante* (o mesmo acontece se ela, enquanto faculdade de juízo transcendental, indica *a priori* as condições de acordo com as quais apenas naquele universal possível subsumir). Porém, se só o particular for dado, para o qual ela deve encontrar o universal, então a faculdade do juízo é simplesmente *reflexiva*. (KANT, 2012, p. 11).

Rego (2005) aponta o critério que torna possível a divisão entre juízos determinantes e reflexionantes, que é a presença dada de um universal. Ou seja, a falta de um universal dado não impede o juízo como subsunção do particular sob um universal, mas se não existir um universal dado, apenas pode haver juízo reflexionante, entretanto, nunca um juízo determinante.

Na *Crítica da Razão Pura*, mais especificamente na “Dialética Transcendental”, Kant tratou unicamente dos juízos determinantes, ou seja, de determinar os casos particulares em relação a uma regra geral, e tais juízos se realizavam segundo leis *a priori* pelo entendimento. O juízo determinante sob as leis transcendentais e universais dadas pela faculdade do entendimento, “somente subsume; a lei é-lhe indicada *a priori* e por isso não sente a necessidade de pensar uma lei para si mesma, de modo a poder subordinar o particular na natureza universal.” (KANT, 2012, p. 11).

Todavia, diz Kant (2012), que existe na natureza uma multiplicidade de leis que não possuem diretamente determinações pelas leis *a priori* do entendimento e, enquanto empíricas, às vezes se apresentam como contingentes perante a nossa inteligência, portanto, para serem reconhecidas como lei, é preciso que sejam consideradas como necessárias de acordo com um princípio de unidade na multiplicidade, mesmo que esse princípio seja desconhecido.

Destarte, por meio de exclusão, pode-se dizer que o juízo reflexivo ou reflexionante se diferencia do juízo determinante através de uma operação apenas feita por ele mesmo. Faltando-lhe o universal dado, onde deveria subsumir (pela inexistência de leis universais transcendentais fornecidas pelo entendimento), pela

reflexão, pensar para si próprio, princípios ou leis onde seja permitido descobrir o universal sob o qual há de subsumir seu objeto. Efetivamente, o juízo reflexionante possui um trabalho duplo, sendo que na primeira tarefa, a saber, a de pensar para si uma lei, (onde o juízo determinante se vê dispensado), é que se chama reflexivo. Mas tal lei sendo pensada, o juízo ainda precisa como segunda tarefa se conduzir para leis universais, ou seja, não faltando mais os princípios, o juízo não precisa mais fazer a atividade reflexiva. Com efeito, o segundo trabalho do juízo reflexionante não se trata mais a rigor de uma atividade reflexiva do juízo. Portanto, é a lei ou princípios que são pensados para si mesmo que caracteriza fundamentalmente a faculdade do juízo reflexivo. (Rego, 2005).

A faculdade de juízo reflexiva, que tem a obrigação de elevar-se do particular na natureza ao universal, necessita por isso de um princípio que ela não pode retirar da experiência, porque este precisamente deve fundamentar a unidade de todos os princípios empíricos sob princípios sobre princípios igualmente empíricos, mas superiores e por isso fundamentar a possibilidade de subordinação sistemática dos mesmos entre si. Por isso, só a faculdade de juízo reflexiva pode dar a si mesma um tal princípio como lei e não retirá-lo de outro lugar (porque então seria faculdade do juízo determinante), nem prescreve-lo à natureza porque a reflexão sobre as leis da natureza orienta-se em função desta, enquanto a natureza se orienta em função das condições, segundo as quais nós pretendemos adquirir um conceito seu, completamente contingente no que lhe diz respeito. (KANT, 2012, p. 11-12).

Não é a implicação da afirmação de que o fato do juízo reflexivo não possui um universal dado que ele não possua princípio. O seu princípio é aquele que perante a não existência do universal dado o juízo pensa para si próprio. Ou seja, o princípio da faculdade do juízo reflexionante “(...) é a mencionada lei que ela pensa para si mesma com vistas a ser conduzida para diante de leis empíricas do funcionamento específico de formas da natureza.” (REGO, 2006, p, 222).

O princípio da reflexão sobre objetos dados da natureza é: que para todas as coisas naturais se deixam encontrar *conceitos* empiricamente determinados, o que quer dizer o mesmo que: pode-se sempre pressupor em seus produtos uma forma, que é possível segundo leis universais, cognoscíveis para nós (...) O Juízo reflexionante procede, pois com fenômenos dados, para trazê-los sob conceitos empíricos de coisas naturais determinadas, não esquematicamente, mas *tecnicamente*, não por assim dizer, apenas mecanicamente, como instrumento, sob a direção do entendimento e dos sentidos, mas *artisticamente*. (KANT, 1995, p.47-48).

3. A DESCORTINAÇÃO DO SISTEMA

Pode-se dizer então que dentro da linha de vinculação sistemática entre as faculdades da mente proposta por Kant se destaca como conceito fundamental o juízo reflexivo. Este é capaz de distinguir se uma coisa está ou não submetida a uma regra. Assim, se refere ao uso canônico da razão para diferenciar entre verdadeiros e falsos juízos. Então ele é capaz de descobrir sua lei, princípio ou regra no decorrer da operação reflexiva da mente sobre a multiplicidade que lhe é apresentada. Aqui, é dado o particular (que se refere às coisas naturais), cabendo encontrar o geral ao qual ele está subsumido, isto é, o fim onde as coisas são reintegráveis, onde nesse caso se produz um juízo teleológico, ou onde as coisas estão isentas de conceitos, e neste caso, se tem um juízo estético. Vale ainda, ressaltar novamente a noção de subsunção, a saber, que é a capacidade de submeter regras formulando juízos. Todavia, é quanto aos objetos da natureza que o Juízo se manifesta como faculdade que possui seu próprio princípio, e é neste sentido que possui seu lugar entre as faculdades de conhecimento superiores.

A crítica do gosto, porém, que ademais só é usada para aprimoramento ou consolidação do próprio gosto, quando tratada em intenção transcendental, abre, ao preencher uma lacuna no sistema de nossas faculdade-de-conhecimento, uma perspectiva surpreendente e, ao que me parece, muito promissora, em um sistema completo de todos os poderes-da-mente, na medida em que, em sua determinação, são referidos, não somente ao sensível, mas também ao supra-sensível,, sem no entanto deslocar o marco de limite que uma crítica inflexível impôs a este último uso dos mesmos. (KANT, 1995, p.83).

Destarte, entre as faculdades da mente então se segue sistematicamente uma vinculação entre as três faculdades (no início da primeira e segunda introdução da *Crítica do Juízo* são ressaltadas como duas), a saber, a faculdade da mente que possui como faculdade do conhecimento superior o *entendimento*, cujo princípio *a priori* se funda na legalidade e tem como produto a natureza. Como segunda faculdade da mente, se tem a faculdade de desejar (ou apetitiva) cuja faculdade de conhecimento superior é a *Razão*, e tem como princípio *a priori* a liberdade e seu produto é o costume. Então, por fim, o sentimento de prazer e desprazer como faculdade intermediária entre as duas citadas anteriormente, cuja para faculdade de conhecimento superior se tem o *Juízo*, e tem como princípio *a priori* a ideia de finalidade e cujo produto é a natureza vista como Arte (Kant, 1995). O sistema

supracitado entre as três faculdades da mente representado na “Primeira Introdução” pode ser expresso esquematicamente da seguinte forma:



Deste modo, Kant escreve em sua “Primeira Introdução”:

Assim descortina-se um sistema dos poderes-da-mente, em sua relação com a natureza e a liberdade, das quais cada uma tem seus próprios princípios *determinantes a priori* e, por isso, constituem as duas partes da filosofia (a teórica e a prática) como um sistema doutrinário, e ao mesmo tempo uma transição por intermédio do Juízo, que através de um princípio próprio vincula ambas as partes, a saber, do substrato *sensível* da primeira filosofia ao *inteligível* da segunda pela, pela crítica de uma faculdade (o Juízo), que serve apenas para vinculação e, por si, não pode, decerto, proporcionar nenhum conhecimento ou oferecer à doutrina qualquer contribuição cujos juízos, porém sob o nome de *estéticos* (cujos princípios são meramente subjetivos) na medida em que se distinguem de todos aqueles cujos princípios têm de ser objetivos (quer sejam teóricos ou práticos), sob o nome de *lógicos*, são de espécie tão particular que referem intuições sensíveis a uma Idéia de natureza, cuja legalidade, sem relação da mesma a um substrato supra-sensível, não pode ser entendida. (KANT, 1995, p. 85).

Ressalta-se que, Kant ao escrever duas introduções para a *Crítica do Juízo* subjaz uma grande diferença entre ambas, a saber, que na “Primeira Introdução” o filósofo alemão entende que *de fato*, o Juízo consiste numa ponte de ligação entre as duas partes da filosofia enquanto sistema como é mostrado no esquema acima. Enquanto que na “Segunda Introdução”, a que foi publicada junto à obra, o Juízo é apenas *possibilidade* de ligação intermediária entre as duas partes do sistema.

4. O JUÍZO REFLEXIONANTE NA TELEOLOGIA KANTIANA

Como foi mostrado é preciso remontar do particular ao universal e quem faz essa operação é o *juízo reflexivo*. Deste modo, ele opera na multiplicidade particular das leis até um princípio de unidade transcendental. Este princípio é aquele que nos leva à ideia de finalidade. Indubitavelmente, as leis particulares da natureza obedecem a um tipo de mecanismo puro, mas a finalidade é imprescindível para que se possa compreender o sistema forma por essas leis. Para quem deseja compreender a natureza, tudo se passa como se uma inteligência divina a tivesse ordenando. Com efeito, a ideia de finalidade é, pois, um conceito a priori regulador. Assim, tudo se passa *como se*, e esta é a fórmula dos princípios reguladores. Haja vista, vale ressaltar que estes princípios regulativos não determinam de nenhum modo as coisas. (Pascal, 2007).

Este conceito se trata de um conceito transcendental que põe uma finalidade na natureza, mas que não é dado pela natureza, nem pela liberdade, pois que nada atribui ao objeto, mas representa a única maneira de proceder, na reflexão sobre os objetos da natureza, com vistas a uma experiência completamente concatenada. Trata-se, pois de um princípio subjetivo do juízo. (Kant, 2012).

Então Kant apresenta o juízo de finalidade como intermediário entre causalidade natural e finalidade moral. Cabendo à crítica do Juízo delinear as possibilidades de tal juízo. Com efeito, o juízo de finalidade se apresenta em duas formas, a saber, pelo juízo estético onde se constata uma concordância entre um objeto natural e as próprias faculdades humanas, onde se acompanha o sentimento de prazer e desprazer, e pelo juízo teleológico, onde se reencontra uma harmonia na própria natureza. (Pascal, 2007).

O juízo teleológico (finalidade) se diferencia do juízo estético porque afirma uma finalidade objetiva em vez de um ajuizamento meramente subjetivo. Ele se refere a não mais uma harmonia entre as faculdades humanas, mas a uma harmonia que tem de se afirmar na natureza. Na “Análítica do Juízo Teleológico” Kant enfatiza a ideia de uma finalidade material e objetiva, isto é, de que a natureza possui uma finalidade.

Esta finalidade enfatizada por Kant se refere ao formal, pois é o sujeito que introduz a finalidade nos objetos. Toda fim, aqui está sempre situado dentro do sujeito e fora dele. Assim, para existir uma finalidade na natureza é preciso que

exista uma relação de causalidade e que a ideia de efeito seja colocada na causa de sua causa como condição fundamental para a possibilidade do efeito.

Com efeito, é preciso ainda fazer a distinção, entre finalidade externa e a finalidade verdadeira, que é a interna. Por exemplo, para Kant não se pode considerar como uma finalidade natural a neve que, nos países frios, protege as sementes contra as geadas. Para o filósofo o que acontece nesses casos é apenas um mecanismo natural que traz consigo alguma utilidade. Por conseguinte, pode-se observar aí uma diversidade admirável de recursos da natureza, que aproveitam aos moradores deste lugar. Com efeito, tudo se sucede como se tratasse de finalidade. Todavia, tudo é só aparência, pois o que não se percebe é por que razão, afinal, deva haver gente morando nessas regiões. (Kant, 2012).

Efetivamente, para se falar de um fim verdadeiramente natural, é preciso que a coisa seja causa e efeito de si mesma, ou em outras palavras, a harmonia que se pode encontrar na natureza é a dos seres orgânicos. Assim Kant escreve, que “as coisas enquanto fins naturais são seres organizados”. (Kant *apud* Pascal, 2007). É só nesse caso, com efeito, que a coisa se comporta, em relação a si mesma como causa e efeito. E Kant insiste,

A ligação causal, na medida em que ela é simplesmente pensada mediante o entendimento, é uma conexão que constitui uma série (de causas e efeitos) que vai sempre no sentido descentemente; e as próprias coisas que, enquanto efeitos, pressupõem as outras causas, não podem reciprocamente e ao mesmo tempo ser as causas daquelas. A esta ligação causal chamamos de causas eficientes (*nexus effectivus*). Porém também se pode, em sentido contrário, pensar uma ligação causal, segundo um conceito da razão (de fins), ligação que, se a considerarmos como uma série conteria tanto no sentido descendente como no ascendente uma dependência, na qual a coisa, que uma vez foi assinalada como efeito, passa então, no sentido ascendente, a merecer o nome de uma causa daquela coisa que é efeito dessa causa. No domínio prático (nomeadamente no da arte), encontra-se facilmente uma conexão semelhante, como por exemplo, a casa que é na verdade a causa dos rendimentos que são recebidos pelo respectivo aluguel, porém também inversamente foi a representação deste possível rendimento a causa da construção da casa. A uma tal conexão causal chamamos a das causas finais (*nexus finalis*). Poder-se-ia talvez chamar à primeira, talvez de uma forma mais apropriada, a conexão das causas reais, e à segunda, a das causas ideais, porque com esta designação é de igual modo compreendido que não podia haver mais do que estas duas espécies de causalidade. (KANT, 2012, p.238)

Para que alguma coisa possa ser concebida como um efeito por causas finais se faz necessário que ela constitua um fim na natureza por vínculo de causas

eficientes, isto é, preciso que o vínculo entre as partes seja de tal modo que cada parte pareça definida pelo todo. É deste modo que se dá nos seres orgânicos. Em um produto, é a ideia do todo que engendra as partes, já em um ser vivo, ao contrário, é a própria natureza que se organiza de modo tal que as partes formem um todo. À vista disso, não se deve dizer acerca da natureza, em vista de seu poder de fabricar seres organizados, que ela é um “análogo da arte”, e sim que ela é um “análogo da vida”. (Kant, 2012). O artista organiza as suas produções “de fora” enquanto o ser vivo organiza-se a si mesmo. Ainda é preciso acrescentar que esta organização não oferece nada de análogo a qualquer causalidade a nós conhecida (Kant, 2012). Assim, Kant escreve o princípio de finalidade como um produto organizado da natureza que é um produto em que tudo é fim e meio e reciprocamente. Nele, nada há de inútil, nada sem objetivo, ou devido a um cego mecanismo natural. (Kant, 2012).

Tal é o princípio do juízo teleológico interno nos seres organizados. Com efeito, é preciso, entretanto, notar que este princípio, tal como as ideias da razão especulativa é somente regulador e não constitutivo. O juízo teleológico, deste modo, não é determinante, mas reflexivo. Por conseguinte, não se pode descer da ideia geral de organização a fatos particulares que devessem ajustar-se a essa ideia como fazemos, por exemplo, com o conceito de causalidade. Apenas é possível remontar da observação dos fatos particulares a leis gerais, porém, ao atribuirmos tal finalidade e necessidade a essa finalidade, o princípio teleológico jamais pode repousar somente em razões empíricas, porém deve ter como base algum princípio a priori, mesmo que seja apenas regulativo, e mesmo que os fins se encontrassem somente na ideia do sujeito que julga, e em parte alguma numa causa eficiente (Kant, 2012).

O princípio de finalidade é, portanto, um princípio regulativo e como tal, imprescindível para o estudo de certa dos fenômenos, a saber, os que concernem aos seres organizados, ou seja, aos fenômenos vitais. Este princípio é o fio condutor indispensável a aquele que quer compreender os seres vivos, mas sem ferir em nada a universalidade do determinismo mecânico. Tornamos a encontrar, assim, o modo de pensar de Kant, que consiste em definir os limites de aplicação de um princípio, para nunca extrapolar os limites do que se pode saber. (Pascal, 2007). Assim, este princípio não é para o juízo determinante, mas somente para o juízo reflexionante, que é fundamentalmente regulador e não constitutivo, pois este

princípio nos fornece somente o fio de condução para que se possa considerar os objetos naturais em relação a um princípio já dado de determinação, segundo uma nova ordem de leis, e assim, amplificar a ciência da natureza perante outro princípio, a saber, os das causas finais, contudo sem prejuízo do princípio do mecanismo de causalidade. (Kant, 2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a *Crítica da Faculdade do Juízo*, Kant tem o propósito de estabelecer uma ponte de ligação entre os objetos das duas críticas precedentes. Efetivamente, sua intenção se volta em criar uma ligação entre os domínios da filosofia da natureza e da filosofia moral. Com efeito, cada parte da filosofia tem a possibilidade de seu fundamento numa faculdade de conhecimento superior, isto é, estas faculdades fornecem leis que podem ser aplicadas *a priori* aos objetos de cada parte da filosofia. Para Kant, estes domínios estão separados por um abismo, ou seja, as leis de uma parte da filosofia que não se aplicam aos objetos da outra (Citro, 2011). Assim, cabe ao juízo estabelecer essa ponte entre os dois domínios da filosofia no sentido de formação de um sistema. O Juízo entendido como a faculdade de julgar que pode ser determinante ou reflexionante cuja tarefa é mais árdua já que o mesmo não possui um princípio próprio e, portanto, deve buscar para si tal princípio.

No presente trabalho, demos enfoque ao juízo reflexionante e seu papel dentro da segunda parte da obra que se refere à teleologia, a saber, “Crítica da Faculdade do Juízo Teleológica”. Com efeito, escreve Kant na “Dialética da Faculdade do Juízo Teleológica”:

A faculdade de juízo *determinante* não possui por si quaisquer princípios que fundamentem *conceitos de objetos*. Não é uma autonomia, pois que somente subsume sob dadas leis ou conceitos, enquanto princípios (...) contudo a faculdade do juízo reflexiva deve subsumir uma lei que ainda não está dada e por isso é na verdade somente um princípio de reflexão sobre objetos, para os quais e de um modo objetivo nos falta totalmente uma lei ou um conceito de objeto que fosse suficiente, como princípios, para os casos que ocorrem (...) então a faculdade de juízo reflexiva terá de em tais casos de servir de princípios para si mesma (...) como mero princípio subjetivo para o uso conforme a fins das faculdades de conhecimento, nomeadamente para refletir sobre uma espécie de objetos (KANT, 2012, p. 252-253).

Deste modo, a faculdade do juízo reflexionante tem papel fundamental na teleologia kantiana, pois é o juízo reflexivo que, sendo regulativo e nunca constitutivo, permite ao juízo de finalidade o estudo acerca dos fenômenos naturais, sem, no entanto, se desfazer do princípio de mecanismo de causalidade existente que opera na natureza.

6. REFERÊNCIAS

CITRO, Danilo. Introdução à *Crítica da Faculdade do Juízo* e o abismo na Filosofia. *Ensaios Filosóficos*, Volume III, abril/2011, p. 43-53.

FERRAZ, Carlos Adriano. Acerca do papel do juízo teleológico na realização do sumo bem moral em Kant. *Studia Kantiana* 9 (2009), pp. 88-117.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Fronteira, 1991, v. II.

_____. "Primeira Introdução à Crítica do Juízo". trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. in: Terra, Ricardo R. (org.) *Duas Introduções à Crítica do Juízo*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

_____. *Crítica da Faculdade do Juízo*. trad. Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PASCAL, Georges. *Compreender Kant*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PERIN, Adrian. Por que Kant escreve duas introduções para a Crítica da Faculdade Do Juízo? *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 121, Jun./2010, p. 129-147.

REGO, Pedro Costa. Reflexão e Fundamento: Sobre a Relação Entre Gosto e Conhecimento na Estética de Kant. *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 214-228.

A ASCENSÃO DA INSIGNIFICÂNCIA NA OBRA DE CORNELIUS CASTORIADIS

Alfran Marcos Borges Marques¹

RESUMO

A utilização do conceito de insignificância adverte sobre o risco de um processo de destituição da atual democracia eleitoral, o contraditório regime de compromisso nascido do equilíbrio entre as oligarquias liberais e as maiorias sociais, processo que conduziria à lenta desintegração dos valores que a sustenta. Sem compartilhar de excesso de pessimismo histórico, tenta-se compreender o atual estado da sociedade e da perda crescente da capacidade de dar sentido às vidas individuais e coletivas nas sociedades ocidentais. A lógica do capitalismo realmente existente é uma lógica sem projeto, inclusive nos países privilegiados. O que existe é uma fuga da sociedade que não está disposta a pensar profundamente sobre si mesma. Nestas condições, os indivíduos não se convertem em cidadãos plenos. O domínio do econômico é uma forma de auto-engano, oferecendo aos indivíduos uma identidade fictícia com base na expansão incontrolável do consumo de massas que pretende ocultar o vazio dos valores substantivos. A abordagem anticapitalista castoriadiana constitui uma fecunda tentativa de dar uma nova forma ao projeto emancipatório dos intelectuais e dos movimentos operários e expor o absurdo do crescimento econômico ilimitado como único projeto social. O projeto de autonomia opõe-se a toda verdade revelada, incluindo a teologia economicista, e propõe concentrar os esforços numa dupla necessidade: novos objetivos políticos e novas atitudes humanas.

Palavras-chave: capitalismo, pós-modernidade, oligarquia liberal, projeto de autonomia.

RESUMEN

La utilización del concepto de insignificancia advierte sobre el riesgo de un proceso de destitución en la actual democracia electoral, el contradictorio régimen de compromiso nacido del equilibrio entre las oligarquías liberales y las mayorías sociales, proceso que supondría la lenta desintegración de los valores que aún la sustentan. Sin compartir excesos puntuales de pesimismo histórico, es pertinente intentar dar cuenta del estado de la sociedad, y de la acelerada pérdida de la capacidad de dar sentido de la vida individual y colectiva en las sociedades occidentales. La lógica del capitalismo realmente existente es una lógica sin proyecto, incluso en los países privilegiados. Lo que hay es una huida hacia delante de una sociedad que no está dispuesta a pensar a fondo sobre sí misma y hacia dónde va. En esas condiciones los individuos no se convierten en ciudadanos plenos. El dominio de lo económico es una forma de autoengaño, dotando a los individuos de una identidad ficticia sobre la base de la metástasis del consumo de

¹ Mestre e bacharel em Filosofia e bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desenvolve pesquisa em Filosofia do Direito, Filosofia Política, Filosofia Contemporânea. E-mail: alfran@ymail.com

masas que pretende ocultar el vacío de todo valor sustantivo. La aportación anticapitalista castoriadiana constituye un intento fecundo de dar una nueva forma al proyecto emancipatório de los intelectuales y de los movimientos obreros y de poner de manifiesto el absurdo del crecimiento económico ilimitado como único proyecto social. El proyecto de autonomía se opone a toda verdad revelada, incluida la teología economicista y propone centrar los esfuerzos en una doble necesidad: nuevos objetivos políticos y nuevas actitudes humanas.

Palabras clave: capitalismo, posmodernidad, oligarquía liberal, proyecto de autonomía.

1 INTRODUÇÃO

O caráter essencial da época moderna encontrava-se na oposição e tensão entre as duas significações sociais nucleares, de um lado a autonomia individual e social, do outro lado o “domínio racional”. “Esse conflito foi, em si mesmo, a força motriz central do desenvolvimento dinâmico da sociedade ocidental durante essa época, e a condição *sine qua non* da expansão do capitalismo e da limitação das irracionalidades da ‘racionalização’ capitalista.” (CASTORIADIS, p.22, 1992). As duas grandes guerras mundiais, a emergência do totalitarismo, a derrota do leninismo e do stalinismo, e o declínio da mitologia do progresso, marcam a entrada das sociedades ocidentais numa nova fase social-histórica. Em outras palavras, tais eventos marcam o fim de um período de radicalização do projeto de autonomia nos campos social, político e intelectual.

O período que se segue a 1950 é caracterizado principalmente pela evanescência do conflito social, político e ideológico que tem por principal fenômeno a pulverização do totalitarismo comunista e o nascimento de importantes movimentos (mulheres, minorias, estudantes e jovens), mesmo que nenhum destes tenha sido capaz de propor uma nova visão da sociedade, nem afrontar o problema da instituição política como tal. Depois da breve efervescência dos movimentos reivindicatórios dos anos sessenta, o projeto de autonomia, tal como o concebe Castoriadis, é eclipsado pelo crescimento da privatização, da despolitização, e do individualismo presentes nas sociedades contemporâneas. “Um grave sintoma concomitante é a atrofia completa da imaginação política. A pauperização intelectual dos ‘socialistas’ como dos ‘conservadores’ é aterradora.” (CASTORIADIS, p.22, 1992). A pouca combatividade do atual conflito social e político encontra a necessária contrapartida nos campos intelectual e artístico com a ausência do

espírito intelectual crítico e autêntico, conformismo que se encontra materializado tanto na reprodução de banalidades, “mas também quando os teóricos vão repetindo que não se pode ‘quebrar a clausura da metafísica greco-ocidental’”. (CASTORIADIS, p.26, 1992).

Enfim, toda essa conjuntura social e política permite a expansão ilimitada do “domínio racional” promovida pelo capitalismo que penetra na totalidade da vida social e tende a ser a fonte de formatação dos indivíduos. “Por intermédio do crescimento da instituição capitalista nuclear: a própria empresa se materializa num novo tipo de organização burocrata-hierárquica; gradualmente, a burocracia tecnogerencial torna-se o meio por excelência de empurrar o projeto capitalista.” (CASTORIADIS, p.20, 1992).

Tendo por pano de fundo o momento atual em que se encontra a ação política, neste artigo é explorado o conceito de insignificância desenvolvido por Cornelius Castoriadis como esforço para compreensão da crise política e filosófica experimentada no mundo contemporâneo. O primeiro passo para a elaboração do presente estudo é apontar as principais características da organização institucional das sociedades ocidentais contemporâneas. Em seguida, elucidar as diferentes interpretações da filosofia política classificada como pós-moderna que obscureceram as noções democráticas radicais e, conseqüentemente, o projeto de autonomia. Diante das sombras deixadas pelo declínio do marxismo e da alienação cada vez mais brutal do capitalismo defende-se o exercício da autonomia política e filosófica de forma radical enquanto único modo de viabilizar a ação consciente, lúcida e criativa.

2 A ASCENSÃO DA INSIGNIFICÂNCIA NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

Nos últimos anos do século XX, nas sociedades consideradas greco-ocidentais, ocorre o fenômeno de desaparecimento dos movimentos que visavam modificações essenciais das instituições e ampla redefinição das atividades sociais (CASTORIADIS, 2002, p.15). O pluralismo, um dos pilares de sustentação da democracia liberal, da mídia e do mercado, torna-se a ideologia que defende a atuação difusa de grupos sociais e aponta para “o progresso histórico da esquizofrenia da consciência coletiva” (JAMESON, 2007, p.323), uma vez que, mesmo diante do acirramento das contradições sociais, as pessoas contentam-se e

se satisfazem com a existência supostamente democrática de grupos diferentes na sociedade. Essa seria a forma de expressão da hegemonia na nova fase do modo de produção capitalista: o convencimento acerca da incorporação das diferenças no interior do sistema. Por essa perspectiva, o capitalismo pretende se colocar como o único modo de produção verdadeiramente democrático e o único pluralista, não sendo necessária, dessa forma, uma ruptura com esse sistema, já que ele absorve, incorpora e inclui todas as diferenças de grupos existentes, ainda que, do ponto de vista das classes sociais – não mais reconhecidas pela lógica da oligarquia liberal – o conflito capital e trabalho persista e se agrave cotidianamente. Sem a crítica profunda da realidade concreta, não há nem programas opostos, nem participação das pessoas em conflitos ou lutas políticas, ou simplesmente ausência da atividade política. “O desaparecimento da luta política e social tem como primeiro efeito, portanto, o livre curso da irracionalidade do sistema. Este último perde os véus a partir do momento em que ninguém se opõe ao seu funcionamento segundo suas regras.” (CASTORIADIS, 2007b, p.338).

No plano social, não se dá apenas a burocratização dos sindicatos e sua redução ao aspecto estritamente burocrático, mas o quase desaparecimento das lutas sociais (CASTORIADIS, 2002, p.105). “Por mais paradoxal que possa parecer, é o desaparecimento dessa contestação que põe em perigo a estabilidade do regime. Foi porque os operários não se deixaram dominar que o capitalismo pôde se desenvolver da maneira como o fez.” (CASTORIADIS, 2002, p.117). Sem a tradicional força da luta do movimento operário, o mundo democrático cede espaço para a expansão da racionalidade capitalista que tende a considerar a maioria das pessoas enquanto pertencentes às relações estanques que fomentam a produção desenfreada e consumo passivo. Na atualidade, a classe trabalhadora encontra-se em níveis muito baixos de organização, ainda que, de uma forma ou de outra, as lutas dos trabalhadores continuem acontecendo em todo o mundo. As últimas décadas mostram que a privatização e a apatia social e política penetraram ainda mais profundamente nas camadas operárias do que nas outras (CASTORIADIS, 1985, p.75). O fato é que ocorre uma retração política e identitária da classe trabalhadora sob um duplo aspecto: em termos históricos, tendo em vista as mobilizações ocorridas há décadas atrás, que reuniam muito mais trabalhadores; e em termos de tendências, já que as grandes lutas dos trabalhadores constituem-se como uma exceção e não como uma regra no

panorama político atual. É preciso reforçar, entretanto, que não existe somente um desaparecimento político absoluto da classe trabalhadora, mas o retroceder do seu protagonismo como voz identitária coletiva e como agente mobilizador. “A classe operária, no sentido próprio da expressão, tende a se tornar uma camada numericamente minoritária nos países de capitalismo moderno; e, o que é ainda mais importante, não se manifesta mais e não se põe mais como classe.” (CASTORIADIS, 1985, p.73).

No plano político instituído, os partidos, inteiramente transformados em máquinas burocráticas, deixaram de possuir a capacidade de formar e mobilizar grandes contingentes de indivíduos, apenas concorrem na disputa eleitoral da democracia liberal para legitimar fragilmente uma classe de dirigentes que cada vez mais se distancia das bases na hora de tomar decisões em gabinetes dominados pelos tecnocratas das empresas capitalistas. Ao mesmo tempo, o Estado é representado como um operador abstrato de unificação da sociedade, apoiado numa estrutura de aparelho hierárquico-burocrático praticamente independente e separado dos seus administrados (CASTORIADIS, 2004, p.219). A inversão das relações entre o econômico e o político é a causa profunda do descrédito que atinge esse último, cabe à sociedade adaptar-se sem questionamentos às necessidades do desenvolvimento sem limites do vazio das significações sociais produzidas para aprisionar as pessoas na pequena esfera dos assuntos privados, sem reivindicar a participação ativa de ninguém na construção da lógica do sistema. “No entanto, o sistema funciona, as instituições se reproduzem e se desenvolvem, porém, em ritmo livre, no vazio, sem aderência ou sentido, cada vez mais controladas por especialistas, os únicos ainda a querer injetar sentido e valor onde já reina um deserto apático.” (LIPOVETSKY, 2005, p.19). Desta maneira, não há sequer a presença do projeto reformista socialdemocrata porque a ideologia da oligarquia liberal divulga a ausência, ou pouca importância, das contradições entre as classes sociais porque as respostas das questões políticas, sociais e econômicas residem no receituário oferecido pelos especialistas. Com isso, nenhuma mudança real que questione a realidade vigente adquire legitimidade perante uma sociedade que é incapacitada de tomar consciência dos vários problemas oriundos do sistema produtivo e organizativo.

Por outro lado, os sindicatos contemporâneos reduzem seu campo de atuação na defesa de interesses setoriais e corporativos sem qualquer preocupação

de armar teoricamente nem estrategicamente seus adeptos. “Se necessário, eles certamente entram em conflito, mas para defender interesses corporativos, dando-lhes uma definição que transforma as diferentes categorias de trabalhadores em outros tantos lobbies.” (CASTORIADIS, 2002, p.15). Os grandes movimentos sociais, que simbolizavam os confrontos entre patrões e operários, entre a burguesia e o proletariado, fragmentam-se em uma multiplicidade de interesses de categorias profissionais, portadores de identidades parciais. Os movimentos reivindicatórios de jovens, mulheres, minorias étnicas e ecologistas são incapazes de articular seus objetivos em termos mais amplos e ao mesmo tempo objetivamente pertinentes e mobilizadores. “Como agentes diretos da indiferença, compreendemos porque o sistema reproduz de modo ampliado os sistemas de sentidos e de responsabilização, cuja finalidade consiste em produzir um engajamento vazio.” (LIPOVETSKY, 2005, p.26). Esses movimentos contra a ordem existente são, em sua maioria, corporativistas além de muito parciais e limitados quanto aos seus objetivos últimos. “Cada um desses lobbies é, com efeito, capaz de entravar eficazmente toda política contrária aos seus interesses reais ou imaginários; nenhum dentre eles tem uma política geral e, mesmo que a tivessem, não teriam a capacidade de impô-la.” (CASTORIADIS, 2002, p.16). No caso específico dos partidos verdes, procuram estabelecer uma base de apoio político por meio da preocupação com a destruição ambiental sem definir as causas socioeconômicas subjacentes à exploração da natureza, retirando qualquer possibilidade de relação entre o avanço do modo de produção capitalista e a degradação dos recursos naturais. O incontestável imperativo de proteção ambiental se revelou inadministrável em virtude das correspondentes restrições necessárias aos processos de produção em vigor para a aplicação de alternativas sustentáveis. O capitalismo se mostrou impermeável à reforma, até mesmo de seu aspecto obviamente mais destrutivo. Os movimentos de “questão única”, mesmo quando lutam por causas não-integráveis ao sistema, podem ser derrotados e marginalizados porque não conseguem representar uma alternativa coerente e abrangente à ordem dada como proposta diferente de controle e reprodução social. Também colaborou para o recolhimento do projeto de autonomia o desmoronamento do marxismo-leninismo que empurrou o Leste Europeu para a dominação capitalista brutal sem qualquer teoria ou organização que garantissem os poucos direitos trabalhistas e civis conquistados nos governos soviéticos. “A despolitização e a

'dessindicalização' atingem proporções jamais vistas, a esperança revolucionária e a contestação estudantil desapareceram, a contracultura se esgota, raras são as causas capazes de galvanizar as energias a longo prazo." (LIPOVETSKY, 2005, p.32). A enorme desilusão provocada pela queda do ideário comunista abriu caminho para a dominação, sem oposição relevante, da democracia liberal representativa que resultou no desinteresse total pela política, considerada sinônimo de truque, tramóia, manobra suspeita (CASTORIADIS, 2002, p.81). "No ocidente, a convicção das populações de que vivem sob um regime que é o menos ruim possível será reforçada e acentuará seu mergulho na irresponsabilidade, na distração e na retirada para a esfera 'privada' (evidentemente menos privada do que nunca)." (CASTORIADIS, 2002, p.53).

Diante do esfacelamento da crítica, da falta de compromisso com a condução da instituição social e do niilismo generalizado, Castoriadis (2002, p.17) pergunta em que medida as sociedades ocidentais são capazes de fabricar o tipo de indivíduo necessário ao seu funcionamento continuado. "Trata-se de uma mutação sociológica global que está em curso, uma criação histórica próxima daquilo que Castoriadis chama de 'significação imaginária central', combinação sinérgica de organizações, significados, de ações e valores que vem se formando desde 1920." (LIPOVETSKY, 2005, p.16) Onde está o sentido vivenciado como imperecível pelos homens e mulheres contemporâneos? (CASTORIADIS, 2002, p.150) "Em suma, estamos falando desta forma porque, em nossa cultura, o processo de identificação, a criação de um 'si' individual-social passa por lugares que não existem mais, ou que estão em crise." (CASTORIADIS, 2002, p.147). Pela primeira vez na história a sociedade não pode dizer nada sobre si mesma, sobre o que ela é e o que quer, sobre o que vale e não vale (CASTORIADIS, 2009, p.27). Todas as sociedades precisam representar a si mesmas como alguma coisa que está necessariamente ligada a um querer ser esta sociedade particular, em outras palavras, um investimento ao mesmo tempo da coletividade concreta e dos meios pelos quais a coletividade ganha identidade (CASTORIADIS, 2002, p.149). A ruína gradual das ideologias de esquerda, o triunfo da sociedade de consumo, a crise das significações imaginárias da sociedade moderna, tudo isso gera a atual crise de sentido que permite a continuidade dos elementos da atual conjuntura de falta de substância para as significações sociais. A fuga para a esfera privada retira do indivíduo a capacidade de se inscrever em uma comunicação social e nas interações coletivas relativas ao

compartilhamento de valores comunitários, eliminando o espaço público de ação e as condições intersubjetivas da reflexividade. A desagregação acelerada da educação revela a crise dos objetivos traçados pela sociedade que é incapaz de formular os programas de formação dos indivíduos socialmente desejados. O indivíduo parte para a vivência social sem os valores e normas que o capacitem para a atividade política, sem qualquer amparo numa solidariedade social com a comunidade local. Nas sociedades ocidentais reina o vazio total de significação, nelas os únicos valores que persistem são o dinheiro, a notoriedade na mídia ou o puro poder coercitivo. Os indivíduos são confrontados com uma luta cada vez mais solitária para existir socialmente. Entram numa competição voraz uns com os outros alimentando os desejos de ascender à elite ou pelo menos manter uma posição confortável que permita gozar das promessas de consumo supérfluo (GAULEJAC, 2007, p.242).

Construídas a partir das teorias do capital humano, a educação assume por finalidade produzir agentes adaptados às necessidades da economia capitalista, ou seja, produzir o indivíduo conforme os mesmos processos que a produção dos serviços comerciais e dos bens de consumo (GAULEJAC, 2007, p.265). O sistema educativo deve produzir, conforme esse programa, alunos empregáveis adaptados ao mercado de trabalho e às necessidades da economia, desde cedo o indivíduo é submetido aos cânones da ideologia da oligarquia liberal. “Não há aqui fracasso ou resistência ao sistema, a apatia não é um defeito de socialização, mas, sim, uma nova socialização suave e ‘econômica’, uma descontração necessária ao funcionamento do capitalismo moderno enquanto sistema experimental acelerado e sistemático.” (LIPOVETSKY, 2005, p.25) As comunidades são destruídas e a solidariedade é substituída pela nova ideologia burocrática capitaneada pela oligarquia liberal cujos preceitos geram o conformismo generalizado que deixa uma pequena margem de manobra aos cidadãos garantida pelo reduzido número de direitos civis negativos. Por isso, a atividade educacional deixa de assumir o seu papel de transmissão das significações sociais, tornado-se algo exterior e sem sentido, tanto para os professores como também para os alunos, na medida em que a ideologia da oligarquia liberal assume o controle da linguagem pela onipresente mídia publicitária. “Nem alunos, nem professores se interessam pelo que se passa na escola como tal, a educação não é mais investida como educação pelos participantes. Ela se tornou um penoso ganha-pão para os educadores, uma

imposição tediosa para os alunos.” (CASTORIADIS, 2002, p.18). “Hoje em dia, a palavra do mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido em relação ao saber.” (LIPOVETSKY, 2005, p.21). Contra esse sistema educacional, que toma o processo de aprendizado somente para garantir a reprodução heterônoma, deve a atividade lúcida e reflexiva dos cidadãos combater o reino dos políticos profissionais, dos especialistas e ideologização midiática. Trata-se da necessidade de uma nova organização da formação educacional que a torne um campo onde as capacidades humanas possam se manifestar numa verdadeira democracia em que todos participem na tomada de decisões. Uma nova Paidéia para formar cidadãos capazes de governar e serem governados (CASTORIADIS, 2002, p.111). “A educação começa com o nascimento do indivíduo e termina com a sua morte. Ela se dá continuamente, em todos os lugares. Os muros da cidade, os livros, os espetáculos, os acontecimentos educam – e, hoje, essencialmente deseducam.” (CASTORIADIS, 2002, p.84).

Tal ruína da auto-representação presenciada nas crises dos sistemas educacionais contemporâneos consiste na impossibilidade da sociedade colocar-se como coisa, ente singular e único que se deixa representar através das significações imaginárias instituidoras da coesão social capazes de conferir identidade à sociedade particular. Esse estágio de atomismo social é consequência direta do individualismo liberal que descreve o corpo social como simples coleção de indivíduos exteriormente uniformes, homogeneizados e efêmeros, praticando forçosamente os mesmos costumes. A sociedade capitalista-burocrática esconde as estruturas antropológicas que correspondem às estruturas socioeconômicas que determinam a maneira do indivíduo contemporâneo comporta-se no individualismo, como se este padrão psicossocial fosse completamente indeterminado ou como se existisse um indivíduo em si apartado da sua sociedade particular, a - histórico e a - social (CASTORIADIS, 2004, p.222). A ideologia liberal contemporânea oculta a realidade social-histórica da sociedade instituída porque não compreende a expressão concreta do imaginário central da época que molda sua orientação, seus valores, o impulso da sociedade e seus afetos (CASTORIADIS, 2004, p.226). “Ao contrário, esses indivíduos ‘pertencem’ a esta sociedade porque eles participam de suas significações imaginárias sociais, de suas ‘normas’, ‘valores’, ‘mitos’,

'representações', 'projetos', 'tradições', etc." (CASTORIADIS, 2002, p.20). Por não existir natureza individual anterior ao processo de socialização, a primeira tarefa da educação é transferir a necessidade de auto-representação da sociedade particular aos indivíduos que são os únicos portadores da realidade concreta ao serem moldados de acordo com a instituição da sociedade particular. A crise das sociedades ocidentais contemporâneas representa a incapacidade da instituição de apresentar-se como alguma coisa inerente aos indivíduos que deseja formar e conter. "Isso não é senão uma outra maneira de dizer que há uma crise de significações imaginária sociais que elas não fornecem mais aos indivíduos as normas, os valores, os pontos de referência, as motivações que lhes permitiam fazer funcionar a sociedade." (CASTORIADIS, 2002, p.21). O homem contemporâneo age como se ele suportasse a sociedade, representado na figura do estado ou mesmo em outrem. "Ele já não alimenta projeto relativo à sociedade – nem o de sua transformação, nem mesmo o de sua conservação/reprodução. Ele já não aceita as relações sociais nas quais se sente preso e que apenas reproduz porque não pode deixar de fazê-lo." (CASTORIADIS, 2002, p.22). A sociedade atual é incapaz de afirmar e valorizar um projeto de transformação social ao qual o indivíduo participe de maneira ativa e consciente, que se contraponha ao niilismo ideológico pseudo-subversivo presenciado no atual fenômeno social, e isso se deve principalmente ao desgaste sem precedentes das significações imaginárias sociais (CASTORIADIS, 2002, p.36). E o resultado da derrota provisória do projeto de autonomia consiste nos mais variados problemas sociais e psicológicos experimentados por todos e que geram atomização e falta de comunicação com os outros seres humanos: perda de sentido das significações sociais e descrédito quanto aos assuntos coletivos. "O capitalismo não precisa da autonomia, e sim de conformismo. Seu atual triunfo deve-se ao fato de que vivemos numa época de conformismo generalizado – não apenas no que diz respeito ao consumo, mas também à política, às idéias, à cultura, etc." (CASTORIADIS, 2002, p.115). Tanto a esfera pública quanto a esfera privada desaparecem, substituídas por um espaço homogeneizado e comercial, instaura-se uma sociedade massificada e manipulada.

Mesmo assim, movimentos como Maio de 68 e outras revoltas que surgiram no final do século XX mostram a persistência do projeto de autonomia que se recusa a sucumbir diante do capitalismo burocrático, apesar da imensa dificuldade em prolongar a crítica através da busca pela autonomia simultaneamente individual e

social para que se possa instaurar o autogoverno coletivo. “Desde meados dos anos 70, pudemos ver que havia em tudo isso uma espécie de última grande chama dos movimentos começados com o Iluminismo. Prova disso é o fato que todos eles não mobilizaram afinal senão pequenas minorias da população.” (CASTORIADIS, 2002, p.102). “Porém, ao mesmo tempo, como deixar de ver aí a deserção e a indiferença que trabalham o mundo contemporâneo? ‘Revolução sem finalidade’, sem programa, sem vítima nem traidor, sem enquadramento político.” (LIPOVETSKY, 2005, p.27). A dificuldade do projeto de autonomia estender-se a todos os campos da instituição social, e manter o questionamento consciente das significações coletivas, reside na reafirmação da representação política personificada na ideia de Estado contida no imaginário político moderno. “É assim que, na modernidade, a política como atividade coletiva (e não profissão especializada) só pode estar presente até aqui como espasmo e paroxismo, reação aos excessos de um poder hostil e inevitável, inimigo e fatalidade – em suma, somente como ‘revolução’.” (CASTORIADIS, 2002, p.37). A dissolução dos movimentos do final do século XX instaurou uma nova fase de burocratização conduzida pela reclusão à vida privada e idiotização promovida por meio da mídia pop. Apesar disto, a pequena margem de liberdade ainda existente dentro do regime capitalista contemporâneo só é possível porque é o subproduto sedimentado por todas as pessoas que abraçaram o projeto de autonomia no passado, sempre atualizado nos movimentos populares que se recusam a compartilhar o ceticismo sobre as questões públicas. “Ainda que fosse esse o caso, seria incongruente ver aí o ‘sentido’ de 1776 e de 1789, de 1871 de 1917 e de Maio de 68, pois, mesmo nesta hipótese de pesadelo, esse sentido terá sido a tentativa de fazer existirem outras possibilidades da existência humana.” (CASTORIADIS, 2002, p.39).

É obvio que capitalismo não se modificou, na verdade se tornou relativamente tolerável senão em virtude das lutas econômicas, sociais e políticas que surgiram nos dois últimos séculos promovidas pelos movimentos reivindicatórios. Contudo, se por um lado houve o capitalismo dilacerado pelo conflito e obrigado a enfrentar a forte oposição interna, principalmente do movimento operário, por outro lado o capitalismo tenta, por meio dos lobbies corporativos, manipular as pessoas com a exaltação dos pequenos prazeres da vida privada, esforço contrário à finalidade da original da política que não consiste na busca da felicidade plena, que só pode ser uma questão privada, mas a autonomia individual

e coletiva. “O que resta hoje como herança defensável da criação europeia e como germe de um futuro possível é um projeto de autonomia da sociedade, que se encontra numa fase crítica. É nossa responsabilidade fazê-lo reviver, avançar e fecundar as outras tradições.” (CASTORIADIS, 2002, p.65).

Dos embates entre a liberdade individual, nos moldes liberais, e a antiga bandeira da justiça social, a oligarquia liberal conduziu as condições materiais de produção e reprodução da vida no capitalismo para o hedonismo desmedido. A retórica liberal, com sua ênfase nos direitos negativos, no multiculturalismo, e no consumismo narcisista, sufocou a busca por justiça social ao fragmentar as lutas civis, travadas em espaços de autonomia cada vez mais contaminados pela ideologia que valoriza o recolhimento aos limites da vida privada. “Desconectando o desejo dos arranjos coletivos, fazendo as energias circularem, controlando os entusiasmos e as indignações relativas ao social, o sistema convida ao repouso, ao desengajamento emocional.” (LIPOVETSKY, 2005, p.20). Trata-se da administração de pequenos espaços de liberdade onde se reivindica o avanço milimétrico dos direitos negativos sem qualquer preocupação em questionar as significações sociais centrais sustentáculos do imaginário capitalista. De fato, as “liberdades” que ainda subsistem, embora parciais e essencialmente defensivas, são importantes testemunhos das longas lutas anteriores por direitos e mais participação na organização social total. Na realidade sócio-histórica efetiva do capitalismo contemporâneo, essas liberdades conquistadas para resguardar a pessoa política contra ataques privados de grupos sociais e para permitir a liberação para o exercício político, funcionam cada vez mais como simples complemento instrumental do dispositivo de maximização das fruições individuais. “E são estas ‘fruições’ que constituem o único conteúdo substantivo do individualismo de que tanto se fala.” (CASTORIADIS, 2002, p.72). Protegidos por essa miopia promovida pelos interesses individuais atomizados, a oligarquia liberal, sempre desconfiada de qualquer traço de democracia efetiva, fortalece as funções executivas e judiciárias, em geral exercidas pelos especialistas oriundos das próprias corporações, para assim justificar o monopólio do seu poder no discurso racional da pseudociência chamada “Teoria Política”. A aceitação da ideologia da oligarquia liberal coloca uma concepção degradante do Estado, que não é mais considerado como elemento central de regulação, mas como um aparelho não rentável cujo funcionamento é necessário modernizar de acordo com a lógica da empresa capitalista. “O cidadão,

transformado em cliente, protesta contra a baixa do serviço político, exige uma baixa dos preços por meio do alívio dos impostos, ou ameaça abster-se de votar, da mesma forma que o cliente descontente recusa pagar se o produto não corresponde ao esperado.” (GAULEJAC, 2007, p.313). A assimilação da sociedade ao conceito de empresa faz com que a política perca sua dignidade, esquecendo que a democracia é o regime onde cada cidadão possa ter lugar ativo na organização geral da sociedade, sejam quais forem suas origens, competências, convicções ou meios. “Quando a sociedade é concebida como uma empresa que é preciso gerenciar, quando os critérios de gestão são mais importantes que a análise política, assistimos a uma inversão entre meios e fins, entre o peso das normas financeiras e as missões ‘políticas’ das instituições.” (GAULEJAC, 2007, p.270). A superabundância de bens e a alienação dos consumidores tornam cada vez mais repetitivo e destruidor o processo de produção e consumo, eliminando a chance do planejamento coletivo que deveria escolher qual o sistema produtivo mais adequado ao projeto de autonomia.

Mas o individualismo puro não pode determinar os objetos de desejo nem a hierarquia de atividades desempenhadas na sociedade porque essa valoração das coisas é determinado pelo campo histórico resultado da instituição específica da sociedade de onde vem suas significações imaginárias. “Supostamente ‘livre’ para dar à sua vida o sentido que ‘desejar’ ele só lhe ‘dá’, geralmente o ‘sentido’ corrente, ou seja, o não-sentido do aumento indefinido do consumo. Sua ‘autonomia’ se transforma em heteronomia, sua autenticidade é o conformismo generalizado.” (CASTORIADIS, 2002, p.72). Este individualismo não pode ser uma forma vazia na qual os indivíduos “fazem o que bem entendem”, pois a significação social “individualismo” é preenchida pelo imaginário social dominante que molda a linguagem de acordo com o projeto capitalista de expansão ilimitada da produção e do consumo. A filosofia política contemporânea e as ciências econômicas fundam seus estudos na falsa ideia de uma substância individual com determinações essenciais fora ou antes de toda a sociedade. Ao contrário do que prega a fantasia da teoria liberal, a autonomia individual implica necessariamente na autonomia coletiva enquanto criadora de sentido para a vida do indivíduo que sempre está inscrito no quadro de uma criação coletiva de significações. “O indivíduo individuado cria um sentido para sua vida ao participar das significações criadas por sua sociedade, ao participar de sua criação, seja como o ‘autor’, seja como ‘receptor’

(público) dessas significações.” (CASTORIADIS, 2002, p.73). A liberdade geral, abstrata e universal tomada como significação central pelo individualismo contemporâneo se torna insustentável na medida em que as pessoas não querem realizar nada com ela, transformando-a em pura figura do vazio. “Aterrorizado diante deste vazio, o homem contemporâneo se refugia na acumulação laboriosa do seu ‘lazer’, cada vez mais repetitivo e acelerado.” (CASTORIADIS, 2002, p.76). Disso decorre a degradação crescente do espaço público e a destruição dos tipos antropológicos que condicionaram a própria existência do sistema capitalista. “Não satisfeito em produzir o isolamento, o sistema engendra seu desejo, desejo impossível que, no instante em que é alcançado, revela-se intolerável: o indivíduo quer ser só, sempre e cada vez mais só, ao mesmo tempo em que não suporta a si mesmo estando só.” (LIPOVETSKY, 2005, p.30). A diminuição do afeto também é uma característica do individualismo exacerbado e tem implicação na vida psíquica, que se torna debilitada por súbitas depressões e mudanças de humor das pessoas, características da fragmentação das significações sociais. Nas artes, o reflexo dessa característica aparece em obras mais impessoais, que não externalizam o compromisso do artista de expor o abismo criativo, fazendo com que o compromisso com o estilo entre em declínio. “Essa mudança na dinâmica da patologia cultural pode ser caracterizada como aquela em que a alienação do sujeito é deslocada pela sua fragmentação” (JAMESON, 2007, p. 43).

Tendo em vista esses elementos, é importante também destacar que a noção contemporânea de indivíduo é baseada na ausência da historicidade e da memória; na falta de profundidade na leitura de mundo e nas relações humanas; e na fragmentação espacial, social e política das pessoas. Todos esses elementos são reforçados cotidianamente pelos mecanismos diretos de dominação ideológica, como os meios de comunicação de massa, que se tornaram um instrumento de peso para a manutenção do poder da classe dominante na sociedade capitalista. O projeto de autonomia capaz de mudar a ordem social pela tomada de poder é ideologicamente substituído pelo império da oligarquia liberal que governa somente para evitar, com muita dificuldade, o dilaceramento da sociedade, cada vez mais entregue à passividade do trabalho e consumo que gera a atual crise de auto-representação. “Deixando-se contaminar pela gestão, a política perde sua credibilidade e até sua legitimidade. Para uns, ela se ‘vendeu ao grande capital’, para os outros, ela é impotente para impedir a instauração de uma sociedade de

mercado na qual o homem é como qualquer mercadoria.” (GAULEJAC, 2007, p.281). No plano do funcionamento real da sociedade, a instituição democrática foi convertida no abrigo do poder do dinheiro, da tecnociência, da burocracia dos partidos, da mídia. No plano individual ocorre um novo tipo de fechamento de sentido que toma a forma do conformismo generalizado. “Diz-se: todo indivíduo é ‘livre’ – mas, de fato, todos recebem passivamente apenas o sentido que a instituição e o campo social lhes propõe e impõem: o teleconsumo, feito de consumo, de televisão, de consumo simulado via televisão.” (CASTORIADIS, 2002, p.236).

O consumo de bens, após a década de 1970, começou a dividir espaço com o consumo de serviços para diversão, como espetáculos e eventos. O tempo de vida desses serviços, como a ida ao museu ou ao cinema, embora difícil de estimar, é bem menor do que o de um automóvel ou de uma máquina de lavar. “Como há limites para a acumulação e para o giro de bens físicos, faz sentido que os capitalistas se voltem para o fornecimento de serviços bastante efêmeros em termos de consumo” (HARVEY, 1996, p. 258). O incremento galopante das forças produtivas não engendrou a emancipação rumo ao reino da liberdade, ao contrário, os indivíduos cada vez mais estão prisioneiros da mesma racionalidade presente nas fábricas, incapazes de vencer o eterno círculo de trabalho e consumo. “As horas vagas do *animal laborans* jamais são gastas em outra coisa senão em consumir, e quanto maior é o tempo de que ele dispõe, mais ávidos e insaciáveis são os seus apetites.” (ARENDDT, 2001, p.146). Os reflexos desse processo podem ser percebidos no âmbito da cultura, uma vez que a volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias, valores e práticas estabelecidas foram acentuadas. A ascensão da insignificância, termo empregado por Castoriadis (2002) para se referir ao atual momento do social-histórico, pode ser identificada, na sua vertente econômica, na necessidade de produzir mercadorias que possam ser consumidas rapidamente, tendo em vista que é característica do regime de acumulação flexível a aceleração do tempo de giro do capital como forma de acentuar os lucros. “Um discurso insignificante é aquele que se fecha continuamente sobre si mesmo, cada termo podendo ser substituído por um outro em um permanente sistema circular.” (GAULEJAC, 2007, p.89). A linguagem da insignificância erradica os conflitos de interesse pela afirmação de valores que se pretendem destituídos de localização, o que desestrutura a

univocidade identitária necessária para a permanência e compartilhamento das significações sociais. “Quando dizemos tudo e também seu contrário, a discussão não é mais possível. Ainda mais quando a aparente neutralidade, o pragmatismo e a objetividade apresentam um programa que parece incontestável.” (GAULEJAC, 2007, p.91). Por isso, para que possa cumprir com o eterno esforço de insignificância, a descartabilidade é um valor fundamental das sociedades atuais, a qual pode ser percebida em relação a bens de consumo que são jogados fora diariamente, como embalagens, guardanapos e roupas, mas também em relação a valores e estilos de vida, como o desapego a pessoas e lugares, a relacionamentos estáveis e a determinados modos de ser e agir. “A quantofrenia, o ‘falar vazio’, a insignificância, a normalização do ideal são todos eles processos que ilustram a falência simbólica dos discursos gestionários.” (GAULEJAC, 2007, p.294).

3 FILOSOFIA E PÓS-MODERNIDADE

Sobre outro aspecto, o pensamento cai com freqüência nas proclamações do fim da filosofia ou fim das grandes narrativas que reduzem toda a história do pensamento greco-ocidental ao fechamento metafísico do projeto racionalista. “A incapacidade que passa hoje a filosofia de criar novos pontos de vista, novas idéias filosóficas exprime, nesse campo particular, a incapacidade da sociedade contemporânea de criar novas significações sociais, e de questionar a si própria.” (CASTORIADIS, 2002, p.90). As únicas “criações” residem apenas na inovação tecnológica, produtiva, comercial e financeira, quase nunca veio algo de relevante da filosofia contemporânea porque esta se esquivava de provocar as mudanças sociais necessárias para a emancipação dos homens. Castoriadis (2002, p.91) comenta: “A imagem mais clara dessa situação é dada pelas ‘teorias do pós-modernismo’, que são a expressão mais nítida, eu diria mesmo a mais cínica, da recusa (ou da incapacidade) de questionar a situação atual.” Além da falta de profundidade crítica da filosofia contemporânea, após o desmoronamento dos regimes totalitários e a pulverização do marxismo-leninismo, a maioria dos intelectuais profissionais passou a associar imediatamente o sistema político ocidental ao ideal democrático como se fosse uma questão de simples oposição ao totalitarismo. Isso é resultado do esquecimento e da ocultação da efetividade do atual momento do social-histórico realizado pelos “teóricos políticos” incapazes de repensar com profundidade a

influência das categorias deixadas pelos sistemas racionais sobre as recentes correntes totalitárias (CASTORIADIS, 2004, p.213).

Ainda que as teorias do pós-modernismo tenham surgido de maneira dispersa, elas possuem uma unidade ideológica no que se refere ao predomínio da democracia liberal como o horizonte insuperável desta época, o que contribuiu, a partir dos anos de 1970, para o fortalecimento da perspectiva de forças conservadoras da sociedade (ANDERSON, 1999). “Temos assim uma repetição interminável da crítica ao totalitarismo, que está chegando com um atraso de setenta anos, e que permite silenciar os problemas ardentes do presente: a decomposição das sociedades ocidentais, a apatia, a corrupção e o cinismo político, etc.” (CASTORIADIS, 2002, p.99). A postura do intelectual contemporâneo apolítico, que recusa o papel de responsabilidade necessariamente vinculado a sua atividade, confirma o pseudo- consenso generalizado que silencia as vozes discordantes e dissidentes dentro do grandioso mercado de consumo cultural ao eliminar qualquer diferença entre cultura pop idiotizante e reflexão social, consciente e lúcida. “Há traição por parte dos próprios críticos ao seu papel de críticos; há traição por parte dos autores em relação à sua responsabilidade e ao seu rigor; e há a vasta cumplicidade do público, que está longe de ser inocente nesta questão, visto que ele aceita o jogo.” (CASTORIADIS, 2002, p.101). Assim, em nome da pseudocientificidade, os intelectuais profissionais desqualificam o uso de algumas categorias e regiões do pensamento para não assumirem como verdadeiras as conclusões necessárias retiradas da observação lúcida dos acontecimentos sociais. “No plano da criação cultural, no qual evidentemente os julgamentos são os mais incertos e contestáveis, impossível subestimar o avanço do ecletismo, da colagem, do sincretismo invertebrado e, sobretudo, a perda do ‘objeto’ e a perda do ‘sentido’.” (CASTORIADIS, 2002, p.237).

Para esses autores do fim da filosofia, a sociedade não poderia mais ser concebida como um campo de conflito entre duas classes sociais, mas como uma rede de comunicações lingüísticas ou “jogos de linguagem”. A ciência, por exemplo, seria apenas um entre tantos estilos narrativos, heterogêneos. Esses autores destacam ainda que o poder não se encontra em última instância na estrutura do Estado, mas em pequenas esferas de poder locais que reproduziriam o domínio social por meio de discursos difusos. Por este pensamento, apenas por meio de ataques multifacetados e pluralistas às práticas localizadas de repressão do sistema

capitalista é que este poderia ser combatido sem que novas formas de repressão se perpetuassem. De acordo com a limitada lógica pós-modernista, a sociedade deve ser analisada setorialmente pelas relações dos grupos sociais, não mais pelas classes sociais, uma vez que práticas difusas de revolta seriam mais adequadas às transformações forçadas para reestruturação produtiva social. Os chamados novos movimentos sociais, surgidos a partir da década de 1960, seriam o centro do protagonismo político do século XXI, tendo como peculiaridade organizativa a segmentação e a fragmentação, constituindo identidades a partir da etnia, nacionalidade ou até habilidade; mas não mais por classe social. As mudanças recentes na organização produtiva capitalista colocariam um fim à associação entre o proletariado e o seu papel de sujeito da revolução social, delegando essa atribuição aos “novos sujeitos” emergentes, os novos movimentos sociais marcados pela diversidade e multiplicidade. Os intelectuais profissionais, assim com o restante da sociedade vítima do isolamento, procuram uma nova perspectiva ética para guiar os atos e comportamentos singulares. “Impossível não constatar a semelhança desta mudança de direção do fechamento na esfera ‘privada’ que caracteriza a época e a ideologia ‘individualista’.” (CASTORIADIS, 2002, p.241). Ignora-se por estas novas teorias o fato de que os seres humanos pertencem ao mundo social capaz de materializar e significar os atos dos seus integrantes e que as condições de mudança da sociedade dependem, sobretudo, de enxergar as relações de tensão em sua totalidade, ou seja, na irrefutável verdade de que a maioria dos problemas sociais resume-se na disputa entre a classe dominante capitalista (oligarquia liberal) e a classe operária (legítimos portadores do sentido do projeto de autonomia). “Na qualidade de indivíduos, não escolhemos nem as perguntas às quais teremos de responder, nem os termos nos quais elas serão colocadas, nem, sobretudo, o sentido último de nossa resposta uma vez dada.” (CASTORIADIS, 2002, p.242).

Por meio desses elementos, é possível perceber que há um questionamento, dentro de alguns autores contemporâneos, dos principais pilares da modernidade, entre eles o da classe trabalhadora como agente heroico de sua própria libertação através do conhecimento e da análise da totalidade de uma sociedade. Um traço definidor dos adeptos da corrente pós-moderna é justamente a perda da credibilidade nas assim chamadas “metanarrativas”, que foram substituídas por teorias fragmentadas, multifacetadas e plurais de compreensão da realidade. “Ou você se entusiasma com uma metanarrativa específica, como a história do avanço

tecnológico ou a marcha da Mente, ou você acha essas fábulas opressivas e se volta então para uma pluralidade de relatos.” (EAGLETON, 1998, p.108). Num momento de falência temporária dos movimentos políticos de massa, tendo em vista também a reestruturação produtiva na segunda metade do século XX, surgiu uma perspectiva teórica que retirou a identidade entre projeto de autonomia e transformação social ao mesmo tempo em que anunciou o fim da análise da totalidade como atividade primordial da intelectualidade. “A monstruosidade dos regimes comunistas levou muitas pessoas, e das melhores, a recusar toda visão e todo objetivo globais da sociedade e a buscar em suas consciências individuais (ou em princípios de transcendência) as normas capazes de guiar sua resistência.” (CASTORIADIS, 2002, p.240). Do ponto de vista da estratégia política, a afirmação da anti-totalidade significa o reconhecimento da impotência de organização do movimento revolucionário contra o capitalismo, pois na medida em que não é possível combatê-lo de modo total, busca-se elencar pontos marginais do sistema que podem ser transgredidos ou subvertidos momentaneamente. “Esse seria um meio conivente de racionalizar a nossa impotência” (EAGLETON, 1998, p. 12). “À medida que o antagonismo de classes se normaliza, explosões surgem aqui e ali, sem passado ou futuro e desaparecem com o mesmo fulgor com que apareceram.” (LIPOVETSKY, 2005, p.187). Os atuais movimentos sociais têm em comum o fato de não mais se posicionarem radicalmente dentro da luta de classes articulada ao redor do proletariado organizado.

Ao contrário das análises desmobilizantes das correntes pós-modernistas, a atividade intelectual precisa elucidar as mudanças econômicas, sociais e culturais, decorrentes da queda da teoria marxista, com o objetivo de subsidiar possíveis ações políticas de transformação social. Somente por meio de uma compreensão ampla do novo contexto cultural e econômico será possível imprimir contrapontos às significações sociais capitalistas centrais. “A política está condenada a gerenciar os efeitos do desenvolvimento econômico ou deve organizar a economia para colocá-la a serviço de um projeto de civilização respeitoso pelo meio ambiente, pelos direitos humanos, pela repartição harmoniosa das riquezas produzidas?” (GAULEJAC, 2005, p.264). Não se trata de conformar os acontecimentos sociais a algum conjunto predeterminado de normas lógicas, mas, na verdade, consiste em elucidar as características fundamentais de uma ordem social e elaborar os modos alternativos de conceituação dos problemas práticos mais importantes. A democracia se constrói

pelo estabelecimento cotidiano das relações humanas que de nenhuma forma são dadas totalmente, nem predeterminadas, mas se inventam e se desfazem em função das situações, das relações de forças, dos conflitos, das ações realizadas de comum acordo. A política recupera seu vigor quando se põe como projeto de autonomia capaz de potencializar a dignidade da participação cidadã que permita a divisão de tarefas baseada na possibilidade de todos exercerem, a qualquer momento de suas vidas, as mais variadas atividades essenciais para a instituição do regime da auto-limitação. É preciso assumir posição na batalha ideológica contra a oligarquia liberal por meio da construção de um novo imaginário social que permita pensar diferentemente as relações entre o econômico, o social e o político. “E nós estamos numa época de crise, no sentido antigo do termo, de decisão, onde os elementos de decomposição desse projeto de autonomia e os elementos de uma retomada desse projeto coexistem sem que seja possível fazer apreciações comparativas e quantitativas.” (CASTORIADIS, 2007b, p.339). O projeto de autonomia tem por característica desenvolver as capacidades reflexivas e deliberativas para operar novas possibilidades do real por meio da criação lúcida da imaginação no domínio social-histórico. Para tanto, a imaginação deve contestar o peso das tendências heterônomas e imaginar outros modos possíveis de instituição social autônoma, principalmente pela substituição da lógica instrumental pela reflexão filosófica. As pessoas autônomas são capazes de criar um espaço de liberdade sem apelar para o império do controle dos comportamentos ou para a busca incessante por resultados. A essência da colaboração e da criatividade humana encontra sua fonte em formas de organização que permitem a cada um de seus membros desenvolverem suas próprias potencialidades ao mesmo tempo respeitando as dos outros. A autonomia, tanto no plano do pensamento quanto na ação coletiva, apóia-se na canalização da energia social para a realização concreta da democracia, desde o planejamento econômico dos recursos básicos de produção até uma cultura com força para significar as experiências humanas de maneira consistente, duradoura e digna. A evolução atual da cultura possui estreita relação com a inércia e a passividade social e política atuais, portanto, torna-se necessário o renascimento da vitalidade criativa das formas e conteúdos da produção cultural em todas as esferas da criação humana para que sirva de base para a linguagem do novo grande movimento social-histórico que reativará a democracia em todos os níveis da sociedade. “Clístenes e seus companheiros não podiam ‘prever’ a tragédia

e o Partenon – como os Constituintes ou os Pais fundadores não teriam podido imaginar Stendhal, Balzac, Flaubert, Rimbaud, Manet, Proust, Poe, Melville, Whitman e Faulkner.” (CASTORIADIS, 2002, p.238).

6 CONCLUSÃO

A recusa da ação política nas atuais formas societárias, baseadas nas decisões das corporações internacionais, centralizadas e respaldadas nos padrões midiáticos, aponta para o crescimento da violência e declínio da persuasão como mediadora dos conflitos sociais. A tentativa de obscurecimento do projeto de autonomia conduz à instauração de um sistema societário em que os homens, privados de sua condição de seres capazes de agir e falar, são considerados substituíveis como animais ou peças de alguma máquina complexa. Assim, a reflexão sobre a política a partir dos argumentos castoridianos repensa as possibilidades de resistência no contexto da ilegitimidade que a sociedade contemporânea experimenta com o predomínio do econômico em detrimento do público. A transformação da política em mera instância encarregada da administração da sociedade é algo que preocupa Castoriadis em toda sua bibliografia. Trata-se de diagnosticar o perigo em deixar os assuntos comuns nas mãos de especialistas tornando os cidadãos incompetentes para opinar sobre o que diz respeito a todos, afastando-os dos embates públicos.

A superação da *apolitia*, criada pelos processos globalizantes, implica num confronto direto com a ideologia capitalista que obscureceu a legitimidade da instituição social advinda da participação direta dos cidadãos nas decisões comunitárias. O exercício da autonomia, tal como foi pensado pelos gregos e movimentos operários, iniciado a partir da ideia de isonomia, constitui a saída para a reconstrução da dignidade humana por meio da edificação de espaços para a liberdade. Toda decisão política deve levar em consideração a intersubjetividade na qual o cidadão é inserido, sem recorrer às provas ou demonstrações extramundanas para fortalecer seu ponto de vista. Sendo de origem metafísica ou científica, a verdade não confere respeito ao governo democrático porque está situada além do diálogo e consentimento. Somente a ação que estimule o contato entre os homens possui legitimidade para assegurar o espaço público onde predomine o respeito à dignidade humana, bem como, a consolidação da autonomia.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **As origens da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **As encruzilhadas do labirinto IV: A ascensão da insignificância**. Trad. de Regina Vasconcellos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **As encruzilhadas do labirinto VI: Figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Janela sobre o caos**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

_____. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico: seminários 1986-1987: a criação humana I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GAULEJAC, Vincent De. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 3. ed. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri, SP: Manole, 2005.

ARENDRT: O OTIMISMO APÓS O TOTALITARISMO

José João Neves Barbosa Vicente¹

RESUMO

Em sua obra *Origens do totalitarismo*, Arendt descreve o regime totalitário como sendo uma forma de governo novo e sem precedentes na história da humanidade; um governo baseado na ideologia e no terror que acreditava que era possível fazer qualquer coisa com o homem. O objetivo deste artigo é analisar o otimismo de Arendt após o inferno totalitário do “tudo é possível”

Palavras-chave: Ação. Senso comum. Totalitarismo. Verdade.

ABSTRACT

In his book *The origins of totalitarianism*, Arendt describes the totalitarian regime as a form of new government and unprecedented in human history; a government based on ideology and terror that believed it was possible to do anything with the man. The objective of this paper is to analyze the optimism Arendt after the totalitarian hell of "everything is possible".

Keywords: Action. Common sense. Totalitarianism. Truth.

Para os líderes totalitários que de acordo com Arendt (1990, p.411), não possuíam absolutamente nada de *carismático*, principalmente se levarmos em consideração as categorias de Max Weber¹, qualquer coisa podia ser feita com os

¹ Graduado e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professor Assistente de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: josebvicente@bol.com.br.

¹. O advento do líder totalitário, prova a inadequação da tipologia weberiana. Isso decorre da qualidade única, sem precedentes, do fenômeno totalitário. Através da análise de Friedrich e Brzezinski (1965, p.29), é possível compreender de um modo claro, o motivo pelo qual o líder totalitário não pode ser enquadrado em nenhuma das categorias de Max Weber. Segundo Weber, Moisés, Cristo e Maomé foram líderes carismáticos típicos, é evidente que Hitler não se enquadra nessa categoria. Argumentar que o fator comum aos líderes carismáticos é o apelo entusiástico e emocional que Hitler possuía com relação a seus seguidores é duplamente errôneo. Em primeiro lugar, a concepção webwriana de um carisma implica em um transcendente fé em Deus, característica ausente tanto no próprio Hitler quanto no seguidor típico de outros líderes fascistas,

homens, quando o objetivo supremo era o governo total. Os governos totalitários não se hesitavam em moldar os homens para adapta-los ao regime total e absoluto.

Nos regimes totalitários do século XX, tudo passou a ser possível em nome do absoluto e do universal, viabilizando-se, assim, a violência paroxística, isto é, o extermínio do homem pelo homem²:

Não obstante, em seu afã de provar que tudo é possível, os regimes totalitários descobriram, sem o saber, que existem crimes que os homens não podem punir nem perdoar. Ao tornar-se possível, o impossível passou a ser o mal absoluto, impunível e imperdoável, que já não podia ser compreendido nem explicado pelos motivos malignos do egoísmo, da ganância, da cobiça, do ressentimento, do desejo do poder e da covardia; e que, portanto, a ira não podia vingar, o amor não podia suportar, a amizade não podia perdoar. Do mesmo modo como as vítimas nas fábricas da morte ou nos poços do esquecimento já não são "humanas" aos olhos de seus carrascos, também essa novíssima espécie de criminosos situa-se além dos limites da própria solidariedade do pecado humano (ARENDDT, 1990, 510).

“O tudo é possível” foi a crença fundamental, sobre o qual repousou o totalitarismo, e como tal, opõe-se de forma radical ao *senso comum*, o qual é o sentido dos limites. A compreensão arendtiana do senso comum, vai além da interpretação escolástica elaborada fundamentalmente por Tomás de Aquino a partir da concepção aristotélica que como sabemos, designou como senso comum, a capacidade geral de sentir, à qual atribui duas funções essenciais: primeira, constituir a consciência da sensação, que é o “sentir o sentir”, porquanto tal consciência não pode pertencer a um órgão especial do sentido, como por exemplo, a visão ou ao tato; segunda, perceber as determinações sensíveis comuns a vários sentidos, como o movimento, o repouso, o aspecto, o tamanho, o número e a unidade. Essa noção sabemos também, que foi admitida pelos estóicos, que

como Perón na Argentina. Em segundo lugar, o carisma não constitui primacialmente, um ‘apelo’ emocional; mas, uma fé de genuíno conteúdo religioso, metarracional em sua fonte e racional em sua teologia. Entretanto, o fato de Hitler não ter sido um chefe carismático não significa que ele fosse, portanto, um líder ‘tradicional’ ou ‘legal – racional’ – as duas outras categorias de Weber. Isso porque o líder tradicional é representado tipicamente por monarca, como Luís XIV ou Henrique VIII, ao passo que o líder legal – racional tem como exemplo o Presidente ou o Primeiro – ministro de uma democracia constitucional.

² De acordo com Touraine (1994, p.330.), o totalitarismo é a pior doença do século XX; por isso o apelo ao sujeito se faz ouvir com tanta força nos dias de hoje. “Um regime totalitário submete os indivíduos tão brutalmente à sua ordem que muitos não podendo mais ter objetivos ‘sociais’ como o crescimento ou a igualdade social, apelam direta e dramaticamente para o respeito da pessoa humana, para os direitos do homem. Alguns acham este objetivo vago e moralizador; mas é porque eles foram protegidos durante toda a sua vida das maiores infelicidades: a perseguição, a sujeição à ocupação estrangeira, a perda da liberdade. Foi a experiência do totalitarismo que pôs fim a dois séculos de progressismo e de historicismo, obrigando-nos hoje em dia a defender com frequência o homem contra o cidadão.

atribuíram ao senso comum as mesmas funções. Segundo a interpretação escolástica, o senso comum é essencialmente, conforme nos lembra Aguiar (2001, p.126),

[...] uma faculdade interna que unifica as sensações dos cinco sentidos externos numa imagem que será posteriormente trabalhada pelo intelecto para dar origem ao conceito. Esse sentido faz o trabalho conhecido por nós hoje como percepção e que para a tradição gnosiológica aristotélica é uma faculdade intermediária entre as sensações e os conceitos. Noutras palavras, é uma faculdade compreendida na economia que leva à ideia e essência das coisas. Nesse caso, há um exagero na intelectualização do senso comum.

Da perspectiva de Arendt, o senso comum, essa “fé natural” no mundo tal como aparece, tem como tarefa primordial realizar a inserção e a orientação do homem no mundo em que vive, para que ele possa fazer deste mundo a sua própria casa. Na verdade, o que acontece em Arendt, é que ela faz uma junção da compreensão do senso comum como sentido interno, típico ao aristotelismo e à escolástica, chegando inclusive ao ponto de falar num sexto sentido, cujas características seriam as mesmas do sentido interno dos escolásticos. Ou seja, trata-se, como dizia Santo Tomás de Aquino, de uma sensação suplementar e muda da realidade, garantida pelo mundo de meus semelhantes, que sentem, como eu, bem como pelos cinco sentidos, e que visa “ao sensível em geral”. Esse sexto sentido, chamado *sensus communis*, produz o sentido do real.

A essa visão, porém, Arendt acrescenta fundamentalmente a compreensão humanista cívica que o compreende como um sentido comum, como um sentido da civilidade, daqueles que se propõe fundamentalmente a uma relação política com os outros e com eles conviver em uma comunidade. Portanto, em Arendt, como sentido comum, o senso comum, aponta para uma experiência comum do mundo, diferente, portanto, da visão logicista dos tomistas.

O fundamento do senso comum que, de acordo com Arendt, repousa na confiança numa adesão dos outros a um mínimo de coisas consideradas evidentes, coisas que o homem não pode mudar a seu bel-prazer, é radicalmente devastado pelo “tudo é possível” do fenômeno totalitário³. Aquela ideia scotista de

³ Um pouco antes de morrer, conforme a narração de Arendt, ao responder a pergunta de um representante da República de Weimar, quanto à questão de saber o que os futuros historiadores pensariam das responsabilidades respectivas no deflagrar da Primeira Guerra Mundial, Clemenceau se referia a esse fundamento intocável, e acreditava ainda poder dar uma resposta que,

uma *fides acquisita* (fé adquirida), recuperada por Arendt, fé na possibilidade de salvaguardar as diferenças fundamentais, as diferenças que separam o sentido do não sentido, o possível do impossível, a realidade das meras criações do espírito humano, é absolutamente destruída pelo totalitarismo, o qual torna real aquilo que não tem sentido para o homem. Ou seja, “para a empresa totalitária”, diz Roviello (1990, p.137), “já não há limites, nem do lado do real nem do lado dessas coisas ‘relativamente transcendentais’ com as quais qualquer política se confronta: o justo, o verdadeiro e mesmo o belo”.

Se da perspectiva arendtiana, o sentido só pode penetrar no mundo através do debate entre os homens acerca do mundo que herdaram e partilham, e da ação comum no seio desse mundo, isso é absolutamente impossível no mundo totalitário. O totalitarismo institui radicalmente um mundo de não sentido, destruindo assim, através da diabólica máquina tecnológica, toda e qualquer condição que permite a manifestação do sentido no mundo, isto é, a abertura recíproca do homem e do mundo que coincide com a abertura de cada indivíduo à intersubjetividade. “A experiência fundamental sobre a qual é edificado o sistema totalitário”, isto é, “a experiência de absoluta não pertença ao mundo, uma das experiências mais radicais e mais desesperadas do homem”, como sublinhou Roviello (1990, p.126-127), “constitui a *experiência paradoxal da não experiência*, a experiência da radical estranheza do mundo”.

O mundo totalitário é, na verdade, da perspectiva de Arendt, um não mundo, pois, ele não revela absolutamente nada, e todas as pertencas e heranças dos homens, como por exemplo, as da tradição do pensamento e da religião, são radicalmente estilhaçadas deixando-os absolutamente num mundo sem amparos. “É um mundo de solidão (*loneliness*), de desenraizamento e de massificação”, diz Kristeva (2000, p.134), “que se deixa ouvir no jogo das palavras (solo/ sozinho) inerente ao termo francês “desolação”, que junta a melancolia a uma “privação de solo ou de espaço”.

Deliberadamente o regime totalitário ataca a verdade sob todas as suas formas: verdades lógicas ou matemáticas; verdades “relativamente transcendentais” e verdades de fatos, apresentando-se assim, conforme as palavras de G. Orwell

precisamente, lhe parecia evidente: “Isso não sei. Mas tenho certeza de que eles não dirão que a Bélgica invadiu a Alemanha”(ARENDT, 1972, p.296.).

(Orwell, 1985, p.200.) em seu romance *1984*, escrito dois anos antes de *Origens do totalitarismo*, como o “detentor da verdade absoluta”, moldando os homens de acordo com essa verdade, na tentativa única de obter “um mundo onde há uma única vontade”, a do chefe. Na verdade, “o inferno totalitário” deixou claro que o poder do homem é maior do que ele teria sequer ousado imaginar, que o homem pode concretizar visões do inferno *sem que o céu caia ou a terra se abra*.

Pode-se fazer, portanto, tudo e mais alguma coisa com os homens, afinal, os limites que a ação não pode ultrapassar não estão traçados em nenhum lugar. Ou seja, se os contornos do mal não se encontram traçados em lado nenhum, se somos os únicos seres capazes de traçá-los, então temos também a liberdade de transgredir todos esses limites que só ganham existência por meio da nossa decisão. Os regimes totalitários são da perspectiva de Arendt os maiores especialistas na arte de atacar e falsificar as verdades de fatos. São, por exemplo, os maiores falsificadores da história, ou seja, com as suas *mentiras*⁴, eliminam radicalmente o passado, pervertendo-o ao torná-lo um simples objeto manipulável à mercê, e ao serviço, de um presente que perdeu o sentido.

A mentira como dizia Santo Agostinho, não é uma simples ausência da verdade, mas sim, é “o contrário da verdade”. Mentir significa, percebe-se aqui Tomás de Aquino, dizer o que não é verdadeiro, e isso não é o simples contrário de esconder o que é. O elemento “formal” da mentira, o que a constitui em seu ser próprio, é a vontade de exprimir alguma coisa falsa. Mentir não equivale simplesmente a perceber a existência do que não é, seja porque nega a existência do que é, a mentira para Arendt, portanto, depende do mundo da ação voluntária. A mentira praticada numa escala gigantesca pelos regimes totalitários produz um universo estranhamente coerente e regular em que tudo se explica. A mentira deixou de ser apenas um fato isolado, uma espécie de bravata, de exceção, mas sim, o princípio durável de um sistema de “sentido e de explicação”.

A mentira não é mais um desafio lançado a uma ordem imutável, uma fratura momentânea, mas sim, ela é a fonte de um processo regular que continuamente engendra outras mentiras e superpõe aos fatos desse mundo uma grande leitura

⁴ Aristóteles, por exemplo, distingue duas espécies fundamentais de mentira. A *jactância*, que consiste em exagerar a verdade, e a *ironia*, que consiste em diminuí-la. Estas são mentiras que não dizem respeito às relações de negócios nem à justiça; nesses casos não se trata de simples mentira, mas de vícios mais graves (fraude, traição, etc.).

lógica e coerente. Por isso mesmo, os regimes totalitários só são compreendidos a partir de uma análise das realidades que o ato livre da mentira perverteu. Essa mentira instala como princípio da explicação e de regulação da existência política. Ela impõe uma ordem implacável ao mundo contingente de fatos livres e sujeita a manifestação imprevisível e espontânea das ações “aos elos de ferro” de um poder supremamente lógico e necessário. A mentira para os interesses dos regimes totalitários, não é simplesmente tomada pela verdade e a verdade difamada em mentira, mas, antes, o próprio sentido pelo qual os humanos se relacionam com o real se vê destruído. Portanto, o universo da mentira totalitária é caracterizado fundamentalmente, por um sentido de irrealidade flutuante porque é um mundo de onde toda estrutura estável e durável doravante está ausente.

Nenhum espaço de vida civilizada permanece inalterado no interior dos regimes totalitários. Todas as coisas são, portanto, para eles, susceptíveis de serem conhecidas, determinadas e transformadas no sentido de uma única harmonia futura. Quando não existe mais o mundo, quando o outro não é mais reconhecido como tal e quando existe a pura recusa a encarar qualquer coisa que seja como é ela, então todos os limites são absolutamente esgarçados, tudo se torna possível. O totalitarismo consegue apresentar-se como a “verdadeira política”. Aparece como sendo o regime no qual todas as coisas tornam-se públicas. Não é, de maneira alguma, um governo arbitrário, pois, está ancorado a uma lei, à ideia mesma de uma lei absoluta, lei que não tem relação alguma com a interpretação dos homens, aqui e agora: a lei da História no comunismo; a lei da vida no nazismo.

A ação parece ser, nesse regime, o valor dominante, uma vez que o povo deve ser mobilizado, e ser mantido em constante movimento, para as tarefas de interesse geral. É um regime no qual, também reina o discurso. É um regime que se apresenta como revolucionário, faz *tábula* rasa do passado e se devota à criação do “novo homem”. Ora, por trás da aparência, descobre-se que não se trata absolutamente da política, da vida pública, da lei, da ação, da fala, nem da revolução concebida como começo. Só existe política onde se manifesta uma diferença entre um espaço no qual os homens se reconhecem mutuamente como cidadãos. No totalitarismo, a ação resume-se absolutamente na decisão do chefe, decisão que se arroga como sendo efeito do movimento da história ou da vida, que recusa categoricamente a contingência e que só exige de outrem comportamentos conformes às normas e as resoluções.

A fala não é fala. Pois, desaparece todo vestígio de diálogo, já que um só, o Senhor absoluto detém o poder de dizer, ao passo que todos estão reduzidos à função de ouvir e transmitir. Portanto, “o domínio total é a única forma de governo com a qual não é possível coexistir” (ARENDR, 1990, p.343.). Apesar de tudo isso, é essencial lembrar que os totalitários, Hitler e Stalin, não tomaram o poder através da força, como por exemplo, através dos chamados “golpes de Estado”, práticas comuns nos países africanos e sul-americanos, pelo menos a alguns anos atrás; mas, sim de forma legal, e fundamentalmente, com o apoio da grande maioria da população:

A ascensão de Hitler ao poder foi legal dentro do sistema majoritário, e ele não poderia ter mantido a liderança de tão grande população, sobrevivendo a tantas crises internas e externas, e enfrentando tantos perigos de lutas intrapartidárias, se não tivesse contado com a confiança das massas. Isso se aplica também a Stalin (ARENDR, 1990, p.356.).

Portanto, os regimes totalitários possuem acima de tudo, e por incrível que possa aparecer, um caráter democrático: são fenômenos de massa. Eles tiveram êxito porque, fundamentalmente, deram forma aos sonhos nebulosos das massas nacionais e porque fizeram eco às suas aspirações confusas e pouco conscientes. Uma coisa é certa, uma afinidade fundamental une o chefe a seu povo, muito mais do que o magnetismo pessoal do chefe. Ou seja, Hitler não conquistou as massas alemãs: ele sim, as representou. Afinal, “a sociedade tende a aceitar uma pessoa pelo que ela pretende ser”, diz Arendt (1990, p.355), “de sorte que um louco que finja ser um gênio sempre tem certa possibilidade de merecer crédito, pelo menos no início”. Pode se dizer, portanto, que Hitler fascinou as massas devido à crença fanática que ele tinha em si mesmo, em sua competência sobre qualquer assunto e no fato de que qualquer parecer que emitisse sempre podia ser incluído numa ideologia que pretendia abranger todas as coisas do mundo. Porém, Arendt (1990, p.398) acrescenta a essa façanha de Hitler, uma característica fundamental, “a sua infinita infalibilidade; jamais pode admitir que errou” .

Apoiado incondicionalmente pelas multidões históricas e “hipnotizadas”, Hitler manobrou de uma forma estratégica seus aliados, que no fundo, julgavam definitivamente estar dirigindo-lo, para situações cada vez mais favoráveis até que aqueles que sobreviveram, no fim, ficaram absolutamente contentes de receber do

chefe a permissão de exercer alguma espécie de função como um ato de benevolência. Ora, se por um lado, as massas possuíam a confiança absoluta na “coerência rígida” do chefe, é importante salientar também, que por outro lado, o chefe possuía uma confiança absoluta na “organização”. Pois, o poder, como é concebido pelo totalitarismo, reside exclusivamente na força produzida pela organização. E conforme nos lembra Arendt (1990, p.468), para Hitler, por exemplo,

[...] a guerra não estava perdida quando cidades alemãs tombaram em ruínas e a capacidade industrial havia sido destruída, mas somente quando soube que já não podia confiar nas tropas da SS. Para um homem que acreditasse na onipotência da organização contra todos os fatores meramente materiais, militares ou econômicos, e que, além disso, calculava o futuro triunfo de sua obra em termos de séculos, a derrota não era a catástrofe militar, nem a ameaça de fome para a população mas apenas a destruição das organizações de elite, que deveriam levar a conspiração de domínio mundial ao seu fim último.

Foi, também, de acordo com Arendt (1990, p.468), “quando soube que já não podia confiar nas tropas da SS”, que Hitler, o representante máximo do nazismo, decidiu cometer suicídio, e não por medo de ser pego e preso, ou mesmo morto pelos aliados, conforme ensinam os manuais de história.

Apesar do inferno totalitário, Arendt, nunca deixou de ser otimista. Isto é, mesmo depois de presenciar duas grandes guerras mundiais e o pior mal do século XX – a dominação total, que sem piedade decretou o massacre de homens, ou seja, a morte da liberdade mediante a prática do *genocídio*⁵ através do uso do aparato tecnológico, e ter constatada ainda, de que “tudo é possível”, inclusive reeducar a humanidade e criar um homem novo, a nossa autora jamais se entregou ao pessimismo. É claro que o otimismo arendtiano não está ligado exclusivamente a uma imaginação de que as coisas poderiam ser melhores. De que um dia tudo vai melhorar, de que, com certeza haverá um lugar onde os homens viverão em paz,

⁵ Num sentido jurídico, ratificado por uma convenção internacional, um massacre não é um genocídio. O genocídio é “a destruição metódica de um grupo étnico”. Definição que na opinião de Alain Besançon (2000, p.110-111), é insuficiente. Pois, segundo ele, muitos massacres entrariam nesta definição; e por outro lado, se se coloca em dúvida que os judeus sejam um “grupo étnico” - , o que significaria retomar a concepção nazista – a Shoah não se encaixaria nesta categoria! Para ele, um genocídio no sentido próprio do termo, relativamente ao simples massacre, requer o seguinte critério: é preciso que a matança tenha sido premeditada no quadro de uma ideologia que coloque como objetivo o aniquilamento de uma parte da humanidade a fim de impor a sua concepção do bem. O plano de destruição deve englobar a totalidade do grupo visado, mesmo se ele não é levado até o fim por razões de impossibilidade material ou de reviravolta política. O único precedente conhecido poderia muito bem ser a Vendéia, que, segundo as ordens dadas pela Convenção, deveria ser “destruída” em sua totalidade.

sem ódio, sem sofrimento, sem mentiras etc. Mas sim, está ligado a capacidade humana exclusiva; afinal, só o homem é capaz de oprimir e de privar o homem da sua liberdade e só o homem, também, é capaz de garantir ao seu semelhante um espaço para a manifestação da sua liberdade. Ou seja, Arendt, está preocupada com este mundo terrestre e com os humanos que habitam este mundo, é nisto que ela acredita.

A triste experiência que o homem moderno teve com o político, em vez de contribuir para que Arendt desistisse de pensar, levou-a a acreditar que precisamos de uma nova ciência política, para um mundo inteiramente novo. Ou seja, o totalitarismo demonstrou, que a dignidade humana precisa de nova garantia. Tudo isso significa dentro da perspectiva de Arendt, que a política tem de ser o inverso radical da época de um inferno totalitário. Para isso, no entanto, é mister não acreditar em nenhuma força superior ou divina, acreditar na religião, por exemplo, mas sim, fundamentalmente, acreditar em cada ser humano, no próprio homem. Isto é, acreditar ser evidente que o homem é fundamentalmente dotado, de uma maneira altamente maravilhosa e misteriosa, do dom de fazer *milagre*, uma expressão resgatada dos evangelhos, que em Hannah Arendt adquire uma conotação bem diferente.

Esse poder de fazer milagres ao qual Arendt se refere, não é considerado, por exemplo, divino ou sobrenatural. E, portanto, não pode ser entendido como aquele poder que segundo os evangelhos, possuía Cristo, o “filho de Deus” de ressuscitar os mortos, curar o paralisado, dar visão ao cego, etc, como aparece relatado na *Bíblia* (no Novo Testamento), no Livro de Mateus, capítulo 9, por exemplo, ou algo que independe inteiramente do homem. Este termo *milagre*, para Arendt, remete antes precisamente para o poder que o homem possui de interromper o automatismo do encadeamento causal. Significa sim, que o homem pode agir, tomar iniciativa, impor “um novo começo”.

Da perspectiva da nossa autora, o novo intervém na história de modo “milagroso” no sentido em que representa, estatisticamente, o infinitamente improvável, o irreduzível a uma simples explicação causal. Deste modo, em 1953, na conclusão de um capítulo (*Ideologia e terror*) que acrescentou ao livro *Origens do totalitarismo*, inspirada nos ensinamentos de Santo Agostinho, Arendt vira o sonho totalitário de cabeça para baixo: se tudo era possível ao homem, como os líderes totalitários procuraram demonstrar ao levar o mal aos seus últimos extremos, isto é

ao transformar os homens em espécies obedientes e absolutamente sem vontade, então, diz a nossa autora, algo mais era possível, a saber, um novo começo. Um começo capaz de mudar radicalmente a ordem totalitária de governar os homens, um começo que garante fundamentalmente a manifestação da liberdade humana.

Ao reconhecer a possibilidade de um novo começo, Arendt acredita profundamente que o homem é capaz de romper e inaugurar, de fazer o improvável e o incalculável, de criar um “mundo novo”: um mundo não totalitário, um mundo comum, um mundo de liberdade. Ela reconhece, como nas palavras de Castoriadis (1985, p.9.), que o homem não só é capaz de criar “o monstruoso”, mas também é capaz de criar o “sublime”. Reconhece no fundo, como sublinhou Roviello (1990, p.179), que “só o homem pode proteger o homem da perda da sua humanidade, só o homem pode privar o homem dessa humanidade”.

Essa possibilidade humana de “um novo começo”, portanto, em Arendt, pode até ser abafada, desvirtuada, ressignificada, como aconteceu, por exemplo, nos regimes totalitários, mas jamais suprimida. Ela faz parte da condição humana, é uma das condições nas quais a vida foi entregue ao homem para que ele dê conta da vida através desta condição. E enquanto condição humana, ela permanece como possibilidade humana em aberto para o homem em qualquer lugar e tempo. Por ser, “criado para que houvesse um começo”, ou seja, capaz de agir, significa de acordo com Arendt, “que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável”, contrariar e romper totalmente com a lógica totalitária de deduzir rigorosamente uma conclusão das premissas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio Alves. *Filosofia e política no pensamento de Hannah Arendt*. Fortaleza: EUFC, 2001.

ARENDR, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BESANÇON Alain. *A infelicidade do século: sobre o comunismo, o nazismo e a unidade da shoah*. Trad. Emir Sader. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. *Os destinos do totalitarismo e outros escritos*. Trad. Zila

Bernd e Elvio Funk. Porto Alegre: L e PM, 1985.

FRIEDRICK, Carl & BZEZINSKI, Zbigniew. *Totalitarismo e autocracia*. Trad. Donaldson Garschagen. Rio de Janeiro: GRD, 1965.

KRISTEVA, Julia. *O gênio feminino*. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

ORWELL. George. *1984*. Trad. Wilson Veloso. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

ROVIELLO, Anne-Marie. *Senso comum e modernidade em Hannah Arendt*. Trad. Benedicte Hovart e João Felipe Marques. Lisboa: Piaget, 1990.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad. Elias Ferreira Edel. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

A EMANCIPAÇÃO DA SENSIBILIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO FILOSÓFICO DE FEUERBACH AO JOVEM MARX

Ricardo Rojas Fabres¹

RESUMO

O trabalho pretende explorar o percurso da ideia de *sensibilidade* desde Feuerbach até Marx, compreendendo a sensibilidade no sentido amplo como capacidade de percepção. Para isso, primeiramente será apresentada a postura antropológica e anti-especulativa de Feuerbach, a partir de suas considerações sobre uma ontologia da natureza que o coloca o ser sensível no centro de sua reflexão. Em seguida, serão confrontados em termos epistemológicos o *concreto sensível* feuerbachiano e o *concreto dialético* marxiano, isto é, a concepção dos autores em relação ao modo como o *sensível* deve ser concebido a partir da realidade empírica. Por fim, após apresentar a constituição histórico-social da sensibilidade, segundo a tradição marxista, pretende-se demonstrar que a ideia de emancipação humana, no jovem Marx, se manifesta como uma reivindicação normativa em torno da emancipação dos sentidos humanos.

Palavras-chave: Marxismo. Ética. Teoria Crítica. Feuerbach.

ABSTRACT

The work explores the course of the sensitivity idea from Feuerbach to Marx, understanding the sensitivity in the broad sense as the capacity of perception. For this, it will be presented the anthropological and anti-speculative attitude of Feuerbach, from its consideration of an ontology of nature that place the sentient being in the center of his reflection. They would then be faced in epistemological terms the concrete sensitive Feuerbachian and concrete Marxian dialectic, that is, the conception of the authors in relation to how sensitive must be designed from the empirical reality. Finally, after presenting the historical and social constitution of sensitivity, according to the Marxist tradition, it will be argued that the idea of human emancipation, in the young Marx, manifests as a normative demand about the emancipation of the human senses.

Keywords: Marxism. Ethics. Critical Theory. Feuerbach.

A PRIMAZIA DA NATUREZA E A RELAÇÃO “SUJEITO-PREDICADO” EM FEUERBACH

A natureza assume um papel fundamental no pensamento de Feuerbach, pois é por meio dela que o autor baseia tanto a crítica ao idealismo quanto a crítica à especulação teológica. Se em Hegel a natureza representa tão somente uma forma

¹ Mestre em Filosofia (UFPel). Doutorando em Filosofia (UFRGS) e Educação (UFPel). E-mail: ricardorojasfabres@gmail.com

fenomênica do espírito - a alienação do espírito no plano espacial - em Feuerbach ela assume uma existência objetiva, autônoma e independente do espírito. Essa postura anti-especulativa, saudada por Marx nos *Manuscritos de 1844*, representa, também, uma espécie de princípio. Aqui começa a se delinear uma nova posição filosófica que assume a primazia da natureza e, também por isso, reivindica para si uma ontologia de cunho empirista. Por isso, o grande mérito de Feuerbach está em rejeitar o idealismo subjetivo e objetivo da tradição hegeliana e afirmar a primazia de uma realidade concreta que existe independente do pensamento e do entendimento humano (cf. CORNU, 1965).

Nesse sentido, quando investe simultaneamente contra o idealismo e a teologia, Feuerbach argumenta que ambos são a expressão da velha filosofia, pois transformaram a natureza em um ente dependente - o primeiro da Ideia, o segundo de Deus. Segundo o autor,

a doutrina hegeliana de que a natureza é a realidade posta pela Ideia é apenas a expressão racional da doutrina teológica, segundo a qual a natureza é criada por Deus, o ser material por um Ser imaterial, isto é, um ser abstrato (FEUERBACH, 1988, P. 15)

Por outro lado, Feuerbach compreende a natureza como a estrutura fundamental da existência real e objetiva de todos os seres. É, portanto, o meio no qual se dão todos os fenômenos sensíveis e observáveis – de modo que a própria Ideia, veiculada pela existência humana, só é possível pela (e na) natureza. Assim, a natureza é não só o que limita “mas também a potência que assegura ao homem a possibilidade, a condição para satisfazer suas necessidades múltiplas” (CHAGAS, 2009, p. 39). Nesse ponto, o autor assume a existência de uma realidade concreta e desvinculada do espírito, uma realidade objetiva fundada em si mesmo e que constitui a essência do mundo objetivo. É apenas a partir dessa realidade objetiva, uma totalidade orgânica, que podem ser derivadas as especulações idealistas e teológicas, segundo Feuerbach. Isso porque, para ele, a natureza não pode ser concebida como ganhos de concreticidade da ideia, mas sim como o concreto em si do qual todo o resto depende. Ou seja,

a verdadeira relação entre pensamento e ser é apenas esta: o ser é o sujeito, o pensamento o predicado. O pensamento provém do ser, mas não o ser do pensamento. O ser existe a partir de si e por si – o ser é só dado

pelo ser. O ser tem o seu fundamento em si mesmo, porque só o ser é sentido, razão, necessidade, verdade, numa palavra, tudo em todas as coisas. – O ser é, porque o não ser é não ser, isto é, nada, não-sentido (FEUERBACH, 1988, p. 16).

A inversão da relação sujeito/predicado (ser/pensar, natureza/ideia, homem/Deus) se baseia no fato de que a existência do ser, em Feuerbach, é a condição *sine qua non* dos predicados, assim como a existência de uma coisa é condição preliminar de seus atributos. Os seres, de outro modo, só os são na natureza – de modo que, por consequência lógica, a natureza possui uma prioridade ontológica sobre a ideia. Por isso, diz Feuerbach, “todas as ciências se devem fundar na natureza” (idem, p. 19), pois “uma doutrina é apenas uma hipótese enquanto não se encontrou a sua base natural” (idem). Assim buscava Feuerbach, nas palavras de Frederico (2009), lançar sementes para uma filosofia “que tivesse como ponto de partida a intuição, a sensibilidade, o coração, a experiência, o olhar, a contemplação, a natureza” (p. 27). Para Marx, mais tarde, essa constatação se configuraria como o pressuposto epistemológico básico pelo qual se tornaria possível assentar a compreensão materialista e histórica da realidade social, visto que a partir daí se desenvolvem os argumentos relativos ao caráter *finito* e *carente* do ser humano.

Para Feuerbach, carência e finitude, compreendidas como a existência de efetivas necessidades e limitações, temporais e orgânicas, impostas à existência individual, demonstram a especificidade animal (e, portanto, natural) do ser humano. Sobre essa base previamente (em termos cronológicos, mas principalmente ontológicos) estabelecida, é possibilitado ao ser natural o seu desenvolvimento humano. Por outro lado, a filosofia de Feuerbach embora a possibilitasse não continha em si uma ontologia ancorada em critérios de racionalidade dada a prioridade que o autor estabelecia em torno da *sensibilidade*. Rompendo abertamente com o procedimento dialético da filosofia hegeliana, Feuerbach despoja sua teoria da tese segundo a qual o conhecimento deve conter em si um movimento de passagem do abstrato ao concreto. Para o autor, o conhecimento deveria acessar o imediato de forma igualmente imediata por meio da intuição sensível do ser empírico. Segundo ele,

verdadeiro e divino é apenas o que não precisa de prova alguma, o que é

imediatamente certo por si mesmo, que imediatamente por si fala e convence, que imediatamente arrasta após si a afirmação de que é – o simplesmente definido, o puro e simplesmente indubitável, o que é claro como o dia. Mas claro como o dia é apenas o sensível; só onde começa o sensível cessa toda a dúvida e toda a disputa. O segredo do saber imediato é a sensibilidade (FEUERBACH, 1988a, p. 57)

A tarefa da filosofia, nas palavras de Feuerbach, é o conhecimento do existente efetivo, do que é – sendo que o que é *de fato*, só poder ser na natureza. A natureza, nesse caso, é uma verdade alcançada pelos sentidos – sendo essa verdade compreendida como a realidade dada pela intuição. Não se trata, portanto, de um concreto apropriado pelo pensamento e efetivado como um concreto pensado (como em Marx) tampouco como produto de um procedimento atravessado por negações (como em Hegel), mas sim de uma verdade apreendida pela contemplação – pela coexistência harmoniosa entre os sentidos e a razão. Apenas tendo clareza dessa posição epistemológica que nega a possibilidade de criação do ser material pelo imaterial se torna possível compreender o giro antropológico promovido por Feuerbach. Como afirma o autor:

minha doutrina ou ponto de vista se resume então em duas palavras: natureza e homem. O ser que para mim pressupõe o homem, o ser que é a causa ou o fundamento do homem, a quem ele deve seu aparecimento e existência, não é para mim Deus – uma palavra mística, indefinida e ambígua –mas a natureza – uma coisa e uma palavra clara, sensível, indubitável. (FEUERBACH, 2007, p. 27).

O indeterminado hegeliano, nesse caso, dá lugar ao concreto como ponto de partida para a investigação filosófica. Assim, determinada a primazia da natureza ante o imaterial e sua anterioridade em relação à existência humana, Feuerbach a concebe como o *locus* do ser do homem e pode, com isso, elaborar uma reflexão sobre o modo como o material (homem) concebe o imaterial (Deus) como seu criador. Para ele, apenas o ser natural, concreto e sensível, por meio de sua capacidade de abstração, é capaz de idealizar o fenômeno sobrenatural a partir de imaginações fantasiosas. Nesse sentido, Feuerbach argumenta que o homem cria Deus conforme sua semelhança, atribuindo-lhe sua própria natureza, ou seja, “na religião o homem objetiva a sua própria essência secreta” (FEUERBACH, 2007, p. 63). Segundo ele, a cisão entre Deus e o homem é a cisão entre o homem e sua própria essência, isto é, a alienação dos atributos humanos em um ser onipotente.

Diz Feuerbach:

Deus não é o que o homem é, o homem não é o que Deus é. Deus é o ser infinito, o homem, o finito; Deus é perfeito, o homem imperfeito; Deus é eterno, o homem transitório; Deus é plenipotente, o homem impotente; Deus é santo, o homem é pecador. Deus e o homem são extremos: Deus é o unicamente positivo, o âmago de todas as realidades, o homem é o unicamente negativo, o cerne de todas as nulidades (FEUERBACH, 2007, p. 63)

Assim, a religião, segundo o autor, destitui o homem de seus atributos essenciais, pondo o seu ser para além dos limites da natureza. Igualmente, ao idolatrar essa fantasia criada pela sua própria imaginação, o homem diminui-se a ponto de conceber-se como “o cerne de todas as nulidades”. Acontece que, assim como na inversão idealista, a religião suspende as qualidades essenciais da natureza e do ser natural numa entidade abstrata, a separa da realidade objetiva (do mundo finito) e depois retorna ao mundo finito como criadora da realidade objetiva. Por isso, para Feuerbach, filosofia especulativa e religião apresentam a mesma forma de alienação (BEDESCHI, 1972), compreendida agora não como objetivação do espírito no mundo mas como empobrecimento humano. Na prática, argumenta o autor, apenas com a abolição da alienação religiosa, quando o homem não mais separar de sua espécie os atributos que lhe são essenciais, o homem pode colocar no lugar do “amor por Deus” o “amor pela humanidade”.

II. Entre o *concreto sensível* feuerbachiano e o *concreto dialético* em Marx

Ressalta-se, novamente, que o grande mérito de Feuerbach foi operar no seio do idealismo alemão uma profunda crítica às posturas teológica e especulativa, o que lhe possibilitou elaborar uma ontologia empirista que estabelecia a realidade concreta como princípio primeiro. Feito isso, o autor pôde empreender a crítica à alienação, que transpôs o espectro religioso e possibilitou sua aplicação à realidade social. No entanto, em termos epistemológicos, a influência de Feuerbach restringe-se a um estágio inicial, necessário mas provisório, do amadurecimento teórico do jovem Marx. Isso porque, muito cedo, Marx será conduzido à rejeição do dualismo feuerbachiano, que compreende a realidade apenas como contemplação e não

como atividade sensível e cujas consequências refletem na separação entre natureza e sociedade (Cf. LUKÁCS, 1979).

Nesse ponto, Marx afasta-se de Feuerbach e aproxima-se novamente da perspectiva hegeliana ao rejeitar a ideia de que o conhecimento está ancorado na percepção. Inclusive, tal noção que reduz o conhecimento às impressões sensitivas da realidade empírica, embora profundamente criticada por Marx nas suas teses sobre Feuerbach, exerceu considerável influência sobre os autores reunidos em torno da chamada Segunda Internacional (Cf. BOTTOMORE, 1988). De qualquer forma, como mostra Frederico (2009), Marx desde o princípio compreende a verdade como “totalidade *in progress*, não se confundindo com seus momentos empíricos captáveis pela senso-percepção” (p. 40). Nas palavras de Marx:

“O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [Gegenstand], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [Objekt] ou da contemplação, mas não como atividade humana sensível, como prática; não subjetivamente. Daí o lado ativo, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [sinnliche Objekte], efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [gegenständliche Tätigkeit]” (MARX, 2007, p. 534).

Em outras palavras, quando se refere ao *concreto*, evocando o *sensível*, Feuerbach trata do conjunto de resultados da atividade sensorial do indivíduo (os dados do sentido). Marx, por outro lado, concebe o *concreto* como um “ponto de partida efetivo”, cujo conhecimento é construído por meio de abstrações até o ponto de representá-lo mentalmente como uma síntese de múltiplas determinações. Por consequência, o autor estabelece a necessidade de conceber a realidade não apenas como objeto de contemplação, mas como atividade humana sensível (não apenas na forma de objeto, mas também como prática). Essa posição contrasta com grande parte da tradição filosófica que, por um lado, caracteriza o mundo como um objeto a ser contemplado (Platão) e, por outro, eleva a atividade contemplativa ao status de atividade humana autêntica (Aristóteles). A contemplação, nesse caso, identifica-se com um veículo de conhecimento da verdade (Cf. VÁZQUEZ, 1997, p. 115-120).

No que diz respeito à Feuerbach, portanto, a postura de Marx será crítica, ao

passo em que ele descobre que naquele materialismo nascente “a ordem do sensível é a mesma ordem do inteligível, ambas exprimem uma só realidade” (GIANNOTI, 2010, p. 32). Desse modo, aponta Marx, o materialismo de Feuerbach esbarra no mecanicismo – um dualismo que não confere ao objeto uma dinâmica própria, tornando o seu conhecimento mero reflexo. Ou, o que dá no mesmo, Marx critica a postura passiva do materialismo empirista, que trata de fixar a objetividade como uma substância metafísica eternamente ao alcance dos sentidos humanos. Assim, diz Marx, Feuerbach compreende o sensível apenas “sob a forma de objeto” e não “subjetivamente”, de modo que não é capaz de captar a “atividade real” como fundamento da relação cognoscitiva entre sujeito e objeto. O idealismo, por sua vez, quando executa esse princípio o faz de forma abstrata – pois leva em conta apenas a atividade unilateral do sujeito na constituição do objeto e não a relação recíproca de auto-constituição de ambas as partes.

Da mesma forma, o concreto, a “materialidade do ser”, como afirma Barata-Moura, “não se reduz à 'empiricidade' positiva, 'fática', do existente” pois “traz em si toda a dialética da historicidade” (1998, p. 80). Precisamente por isso, o conhecimento dialético se caracteriza como um movimento de apreensão da realidade a partir da superação fenomênica do objeto. Essa superação, por sua vez, passa pela desconstrução de uma lógica formal cuja origem está no princípio grego de não-contradição - onde o contraditório emerge como falsidade. É mérito de Kant perceber as contradições imanentes ao pensamento humano, mas foi Hegel quem operou uma transformação epistemológica em torno da ideia de que “a contradição aponta para a apreensão das dinâmicas essenciais de cada fenômeno” (SADER, 2007, p. 9). Com isso, Hegel redefiniu, em termos de categorias lógicas, a relação entre sujeito e objeto, cuja compreensão mais geral se dá através da totalidade. Desse modo, a característica primordial da dialética marxista tem como ponto de partida a noção de conhecimento totalizante - reorganizado, a partir de Hegel, em termos histórico-sociais. Como mostra Konder (1981),

A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade (p. 36).

Assim, o ponto de vista da totalidade se opõe a posição do empirismo,

inclusive o feuerbachiano, propondo-se, por outro lado, à compreensão das conexões internas da aparência fenomênica de um objeto. A totalidade, desse modo, constitui um *todo estruturado e dialético* e não a soma de todos os fatos. Afinal, segundo Kosik (2002), a totalidade dialética não é compostas de estrutura autônomas. Para o autor:

A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento (KOSIK, 2002, p. 58).

Em linhas gerais, o pensamento dialético estabelece uma relação recíproca entre o todo e suas partes, no sentido de superar o mundo da pseudoconcreticidade. Desse modo, os fenômenos observáveis ou sensíveis, cuja aparência imediata se manifesta como determinação essencial e independente, esconde em si mesmo a origem de sua derivação. Assim, para Marx, em oposição à Feuerbach, a origem fixada sob a aparência, torna-se, por sua vez, parte de uma totalidade concreta e dinâmica – cujas leis e contradições internas possibilitam a compreensão do “mundo real” em oposição ao “mundo das aparências”, onde “todo profundo problema filosófico é simplesmente dissolvido num fato empírico” (MARX, 2007, p. 31).

III. A constituição histórico-social da *sensibilidade*

Em suas *Teses para a reforma da filosofia*, Feuerbach afirma que “todas as ciências se devem fundar na natureza” (1988, p. 19), pois “uma doutrina é apenas uma hipótese enquanto não se encontrou a sua base natural” (idem). Inicialmente, Marx se põe de acordo com essa ontologia da natureza no sentido de que ela se constitui como o fundamento da existência dos seres – em termos gerais. Não por acaso, Lukács afirma que a ontologia do ser social é possível apenas por meio de uma ontologia geral. Segundo ele, o ser social pressupõe, “em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica”, de modo que “não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antítese que o exclui” (LUKÁCS, 1979, p. 17).

O que está em relevo, nesse caso, é o aspecto histórico do método

materialista, tanto em relação à natureza quanto à humanidade. O fato de que, segundo Marx, existe “uma única ciência, a ciência da história” (MARX, 2007, p. 86) significa que a história pode ser “dividida em história da natureza e história dos homens”, sendo que, para o autor, “enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente” (idem). Existe, portanto, uma reciprocidade dialética que produz modificações imanentes e, em muitos casos irreversíveis, na relação entre o homem e a natureza. Nesse sentido, é bastante conhecida para que precisemos retomar a tese lukacsiana sobre o *salto ontológico* e as *três esferas do ser* (Cf. HOLZ et al, 1969, p. 20-22), em que pese seja prudente ressaltar a particularidade humana (em relação à outras formas de ser) de “criar o novo” na natureza.

Esse criar o novo, que efetiva-se como objetivação humana da natureza por meio do trabalho, possibilita ao ser humano (e a mais nenhum outro tipo de ser até agora descoberto) assumir em si todas as forças da natureza, refinar o seu modo de objetivá-la e, assim, absorvê-la até o limite das possibilidades do gênero. Desse modo, é no intercâmbio com a natureza que o ser social (material, sensorial e sensitivo) desenvolve uma forma particular de objetivação, uma forma de objetivação que ultrapassa a carência biológica e se impõe como livre. O animal retira da natureza, e até certo ponto produz a partir da natureza, o objeto que supre sua carência biológica mais imediata (está, portanto, preso a esta carência). O homem, por outro lado, defronta-se livremente com o resultado de sua atividade produtiva, de modo que essa configura-se como sua obra – como o resultado prático da transformação objetiva da natureza pelo trabalho. Isso significa, na prática, que as atitudes humanas não estão modeladas, apenas, pelas necessidades.

Assim, ao passo em que o homem “inclui em seu campo de atividade âmbitos cada vez mais amplos de fenômenos naturais” ele também “se apropria de novas potencialidades essencialmente humanas, de novas propriedades e capacidades humanas” (MÁRKUS, 1974a, p. 14). Com isso, a “universalização prática do homem” gera uma “universalização espiritual” como “tendência evolutiva do conhecimento humano” (idem, p. 40), de modo que, em outras palavras, a evolução do modo de produzir coisas representa, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de novas capacidades produtivas, novas habilidades individuais e

novas possibilidades de prazer. É nesse sentido que a *sensibilidade* humana não pode ser considerada uma dádiva divina ou natural – mas sim um processo de apreensão histórico-social, resultante do próprio agir humano. Como mostra Meszáros (2002),

à medida que o mundo natural se torna humanizado – mostrando as marcas da atividade humana – os sentidos, relacionados com objetos cada vez mais humanamente configurados, tornam-se especificamente humanos e cada vez mais refinados. (p.182)

Feuerbach, na medida em que identifica apaixonadamente a verdade com os sentidos dados pela intuição, não é capaz de ponderar que tais sentidos não são dados eternos tampouco instrumentos passivos da fruição humana. O próprio fato de a sensibilidade humana ser, em si, mais sofisticada do que a sensibilidade de outros vertebrados (sendo essa distinção determinada pela maior complexidade orgânica do ser humano) resulta numa impossibilidade de compreendê-la como estática. Marx dirá que a formação dos sentidos é um trabalho de toda a história até aqui, pois é *resultado* da riqueza “objetivamente desdobrada da essência humana” (MARX, 2004, p. 110), que constitui na forma de *processo* a humanização da natureza e sua fruição na forma de objeto dos sentidos. Segundo o autor:

Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum (MARX, 2004, p. 110-111)

A simples contemplação do mundo por parte de um único indivíduo é resultado de contínuos atos de objetivação da essência humana ao longo da história, de modo que quando os órgãos sensoriais do ser social são ativados por uma experiência sensível, o seu comportamento não é o mesmo de um ser não social – pois naquele processo está envolvida toda a complexidade genérica do indivíduo humano que acumulou-se no percurso histórico. Assim, “o olho humano frui de forma diversa da que o olho rude, não humano, frui” (idem, p. 108). De fato, a psicologia social já demonstrou em inúmeras oportunidades (Cf. KRECH et al, 1974) que as

atitudes humanas diante de um objeto se desenvolvem de acordo com o nível de informação sobre o referido objeto. Não seria estranho, portanto, se um sentinense, isolado no oceano Índico, não *sentisse* a Filarmônica de Viena da mesma forma que um europeu.

Isso porque os sentidos humanos apenas podem se desenvolver na autoafirmação do homem na natureza, quer dizer, na objetivação de sua essência por meio do trabalho criativo e comunitário. Assim, como mostra Vázquez,

para o homem primitivo, os fenômenos naturais que os intimidavam e hostilizavam sua existência não poderiam ser belos; a natureza se alçava diante dele como um poder estranho e terrível que não podia integrar em sua existência. O sentimento estético da natureza apenas surge depois de séculos de trabalho humano, no curso dos quais o homem se afirmou frente a ela (VÁZQUEZ, 1979, p. 80).

Para além da discussão sobre o valor intrínseco ou instrumental da natureza, o que já pode ser refutado quando se confere um caráter antropomórfico à teoria marxiana, Vázquez indica que toda a beleza natural só pode ser relacional e existir como objeto de apreciação ou fruição do homem. Sem significar socialmente, a natureza, ainda que estruturada independentemente do entendimento humano, não carrega consigo qualquer valor estético. Ao mesmo tempo, tudo que está na natureza, tudo que existe como tal e possui um estatuto ontológico passível de cognição, faz parte do círculo de objetos com os quais os sentidos humanos podem vir a se relacionar em um processo cuja efetivação corresponde, de uma forma geral, ao gozo *humano*. Por isso, o homem primitivo, cujo percurso de objetivações ainda é recente, possui um universo de valores e padrões estéticos limitado – especialmente porque sua existência, genérica e individual, ainda não foi capaz de imprimir seu potencial humano na natureza.

Por outro lado, essa abordagem, ancorada nos textos juvenis de Marx, rejeita igualmente a ideia de “posse” da natureza. Marx retorna nesse ponto à ideia de que a sensibilidade humana apenas pode ser cultivada em sua plenitude com a superação positiva (suprassunção) da propriedade privada, cuja lógica estruturante concebe a natureza na forma de mercadorias. Precisamente por isso, a sociedade burguesa caracteriza-se por uma repressão involuntária da sensibilidade humana, pois, nas palavras de Marx, “o sentido constrangido à carência prática rude também

tem apenas um sentido *tacanho*” (MARX, 2004, p. 110). Nesse sentido, o jovem Marx, ao sintetizar os postulados feuerbachianos sobre a primazia da natureza com o procedimento dialético hegeliano, retorna à ideia de *contemplação* como *resultado* da práxis humana – como uma manifestação autenticamente humana de *sentir* ativamente o mundo que a cerca.

IV. A emancipação da sensibilidade

Qualquer leitura atenta dos textos marxianos percebe que o projeto emancipatório elaborado pelo autor se baseia, fundamentalmente, na exigência normativa de realização plena das faculdades humanas. O comunismo, para Marx, se configura como um arranjo social no qual, pela primeira vez na história da humanidade, o ser humano se torna capaz de assumir em si “suas faculdades em todos os sentidos” (MARX, 2007, p. 64), por meio “da emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos (MARX, 2004, p. 109). Por isso, nas palavras de Meszáros, a referida emancipação é a “*raison d’être* do socialismo” (MESZÁROS, 2002, p. 185). Mas isso apenas é possível porque, em primeiro lugar, Marx compreende, como Feuerbach, os sentidos como fonte primária da natureza universal do homem.

E, de forma mais direta, como já foi afirmado anteriormente, Marx retorna à ideia de um ser humano que contempla apaixonadamente os objetos fora de si - por meio dos sentidos humanos desenvolvidos ativamente no processo de humanização da natureza. Com efeito, o autor põe no centro de sua crítica ao modo capitalista de produção a substituição da fruição humana dos objetos pela necessidades de *adquiri-los* privadamente, que é a manifestação prática do *estranhamento* de todos os sentidos humanos e encontra sua materialização universal na forma de dinheiro (Cf. MARX, 2004, p. 108-111; MESZÁROS, 2002, p. 164). Sendo assim, Marx está reivindicando, do ponto de vista epistemológico e político, um programa fundado na sensibilidade – mas não na sensibilidade feuerbachiana que, ao fim, se mostra para ele uma forma sofisticada de empirismo.

Se Feuerbach havia acrescido à ideia de sensibilidade uma base materialista, Marx recuperou-a por meio de sua dimensão histórico-social. É claro que, a essa altura, a crítica de Marx ao fato de Feuerbach não ver “como o mundo

sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma” (MARX, 2007, p. 30) não se justifica. Seu antecessor já havia indicado o contrário em *Preleções sobre a essência da religião*, onde afirma:

eu sou filho do século XIX, enquanto apenas parte da natureza como ela se apresenta neste século; porque também a natureza se modifica, por isso todo século tem sua própria doença, e eu não apareci neste século por minha própria vontade (FEUERBACH, 1989, 139).

No entanto, e nesse ponto Marx será cirúrgico, Feuerbach não percebe que essas modificações se dão como

o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas (MARX, 2007, p. 30)

Sendo assim, todo o projeto emancipatório de Marx carrega consigo a exigência normativa intrínseca ao ser humano sensível - tal qual supôs Feuerbach: o ser corpóreo, apaixonado, sofredor e que padece. Mas, para Marx, esse ser apaixonado, que padece, é o ser sensível em suas relações sociais, onde “atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meios, degrada a si próprio à condição de meio e se torna um juguete na mão de poderes estranhos a ele” (MARX, 2010, p. 40). Precisamente por isso, sob as condições capitalistas de produção, a sensibilidade humana se vê estrangida pelo caráter alienado da sociedade civil. Como mostra Meszáros (2011)

Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero “fator material de produção” – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto (MESZÁROS, 2011, p. 126).

Ou seja, se por um lado o trabalhador é submetido a um trabalho desgastante, que lhe absorve as forças corporais, por outro, espiritualmente, ele é reduzido a um ser cuja atividade está orientada por necessidades fisiológicas e condicionada por forças externas a ele. Na produção de riquezas, diz Marx, o indivíduo humano é empobrecido em todos os sentidos – físicos e espirituais, pois “a atividade produtiva não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito” (MARX, 2004, p. 82). A transcendência

positiva da propriedade privada, conforme Della Volpe (1977), representa a “constituição de uma comunidade real como voluntária ou conscientemente humana ou racional; comunidade que [...] está composta de indivíduos verdadeiramente humanos enquanto *omnilaterais*” (p. 79).

A emancipação humana, nos termos do jovem Marx, representa igualmente a emancipação da *sensibilidade* humana. Sensibilidade essa cultivada no processo de objetivação e humanização da natureza no percurso histórico desde o salto ontológico representado pela transformação de uma forma de ser (orgânica) em outra (social). Porque ao afirmar sua particularidade ontológica impondo-se livremente à natureza, o ser humano é capaz, também, de refinar as necessidades e os seus critérios eletivos no que diz respeito às formas de atuar socialmente. O mesmo ocorre quando opera critérios, padrões e juízos estéticos que nada mais são do que a exteriorização de sua humanidade, isto é, a expressão de uma subjetividade cultivada pela *práxis*.

Dito de outra forma, na palavras de Kamenka:

Essa, então, é a "sociedade racional", que Marx vê como a solução para o enigma da história. Não é apenas a sociedade em que a propriedade privada foi abolida; não é, sobretudo, uma sociedade em que a propriedade tenha simplesmente passado para o controle do Estado ou para "controle social". É a sociedade em que toda a oposição entre as demandas individuais e sociais desapareceu, onde desejo e fruição perdem sua natureza egoísta e se tornam de utilidade humana, universal e social. O homem se apropria da natureza, a torna parte de si mesmo; seus sentidos, assim, tornam-se verdadeiros, sentidos verdadeiramente humanos (KAMENKA, 1962, p. 86).

Portanto, quando emancipa-se enquanto indivíduo e gênero, a sociedade humana dispõe de um relativo amadurecimento qualitativo das forças produtivas e, por consequência, da capacidade de satisfazer necessidades cada vez mais sofisticadas que são desenvolvidas por meio do trabalho humano. Nesse estágio histórico, ao abolir a separação entre riqueza particular e riqueza social, o homem pode apropriar-se não apenas daquilo que cria mas, principalmente, daquilo que o seu gênero cria. Disso resulta que, na medida em que as marcas da atividade humana modelam o mundo, cada vez mais complexa se torna o metabolismo social entre o homem e a natureza e, por isso mesmo, mais complexas são as exigências individuais em relação aos sentidos humanos.

Considerações finais

A ideia do *sensível*, cujo entendimento é fundamental para o programa filosófico desenvolvido por Feuerbach, exerce influência determinante também no projeto marxiano – agora não como contemplação mas como atividade sensível: o “ser real”, sensível, em suas “relações reais” e, portanto, históricas. Para Marx, essa particularidade ontológica de *sentir* o mundo ao seu redor constitui-se como o resultado de contínuos atos de objetivação da essência humana ao longo da história. Disso derivam duas considerações, uma de caráter epistemológico e outra de caráter ético: (i) a sensibilidade não possui autonomia que a legitime como veículo do conhecimento verdadeiro, isto é, no processo de apreensão do cognoscível não se pode identificar aparência fenomênica e determinação essencial; (ii) ao passo em que a sensibilidade representa um resultado de múltiplas formas prévias de elaboração do mundo objetivo, ela é sinônimo também de uma auto-afirmação humana enquanto percepção de sua condição concreta na natureza.

Desse modo, primeiramente, identifica-se a atualidade da postura marxiana quando confrontada com os postulados pós-modernos na teoria social – que “revela” as crises paradigmáticas do conhecimento científico. Nesse sentido, o desprezo feuerbachiano pelo movimento de passagem do abstrato ao concreto aproxima-se das descrenças nas certezas veiculadas pelo conhecimento científico e da “crítica” pós-moderna à distinção entre aparência e realidade. Em outro sentido, do ponto de vista ético, a ideia de emancipação humana, no jovem Marx, se manifesta como uma reivindicação normativa em torno da emancipação dos sentidos humanos – o que nos possibilita, para um outro momento, examinar o *valor* da sensibilidade enquanto exigência moral no procedimento da teoria social.

Referências Bibliográficas

- BARATA-MOURA, José. **El materialismo de Feuerbach. Un estudio de sus escritos**. Anales del Seminario de Historia de la Filosofía, v. 11, p. 95, 1994.
- BEDESCHI, Giuseppe. **Alienación y fetichismo en el pensamiento de Marx**. Corazon, 1975.
- CHAGAS, Eduardo. **A primazia da natureza ante o espírito em Ludwig Feuerbach**. Trans/Form/Ação, v. 32, n. 2, 2009.
- CORNU, Auguste. **Carlos Marx, Federico Engels: del idealismo al materialismo histórico**. Platina, 1965.

- DELLA VOLPE, Galvano. **La libertad comunista**. Barcelona: Icaria, 1977.
- FEUERBACH, Ludwig. **Teses provisórias para a reforma da filosofia**. Edições 70, 1988.
- _____. **Princípios da Filosofia do Futuro e outros escritos**. Edições 70, 1988a
- _____. **Preleções sobre a essência da religião**. Papyrus, 1989.
- _____. **A Essência do Cristianismo**. Vozes, 2007.
- FREDERICO, Celso. **O jovem Marx (1843-44): as origens da ontologia do ser social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- GIANNOTTI, José Arthur. **Origens da dialética do trabalho: estudo sobre a lógica do jovem Marx**. SciELO-Centro Edelstein, 2010.
- HOLZ, Hans Heinz; KOFLER, Leo; ABENDROTH, Wolfgang. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KAMENKA, Eugene. **The ethical foundations of Marxism**. Frederick A. Praeger, 1962.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora brasiliense, 1981
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.
- LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARCUSE, Herbert. **Marx y el trabajo alienado**. Barcelona: Editora Carlos Peres, 1969.
- MÁRKUS, György. **Marxismo y antropología**. Barcelona: Grijalbo, 1974a.
- _____. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. and Friedrich Engels. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- SADER, Emir. Apresentação. In: **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Las ideas estéticas de Marx**. México: Biblioteca Era, 1979.
- _____. **Filosofía y circunstancias**. Madrid: Anthropos, 1997.

A ECONOMIA DO MAL E A ECONOMIA DA AUSÊNCIA DE PENSAMENTO

Helder Félix Pereira de Souza¹

Valquiria Vasconcelos da Piedade²

RESUMO

A noção de mal arraigado na natureza humana já está presente com clareza nas lições de 1775/76 sobre antropologia de Kant, principalmente no texto *Do carácter da humanidade em geral*. A partir deste texto, o intuito é tecer algumas considerações sobre a ideia do mal presente na obra *A Religião nos Limites da Simples Razão* de Immanuel Kant relacionando-o com o conceito de banalidade do mal da politóloga alemã Hannah Arendt, a fim de destacar o funcionamento de um tipo de economia do mal que impulsiona para o bem e respectivamente de uma economia da ausência de pensamento que direciona ao próprio pensamento.

Palavras-chave: Economia do mal. Economia da ausência de pensamento. Kant. Hannah Arendt.

ABSTRACT

The notion of evil ingrained in human nature is already present clearly in the lessons of 1775/76 on Kant's anthropology, especially in text *The character of the humanity in general*. From this text, the intention is make some observations about the idea of evil present in the work *The Religion on the limits of Simple Reason* by Immanuel Kant connecting it with the concept banality of evil of the German political thinker Hannah Arendt, in order to highlight the type functioning of an economy of evil that impels to the good and, respectively, an economy of absence of thought that directs to the thought itself.

Keywords: Economy of evil. Economy of absence of thought. Kant. Hannah Arendt.

INTRODUÇÃO

146 - O homem é visivelmente feito para pensar; é toda a sua dignidade e todo o seu mérito; (PASCAL, 1973, pp.80-81)

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direito pela UFSC e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Filosofia pela UFSC. Graduando em Letras pela UFSC. E-mail: helderfps@hotmail.com.

² Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Especialista em Arte e Interdisciplinariedade das Artes pela Faculdade de Artes do Paraná - FAP. Especialista em educação especial pela Faculdade Maringá - FMA. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Graduanda em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. E-mail: valpimpinela@hotmail.com.

Immanuel Kant, filósofo alemão do séc. XVIII, no texto “Do caráter da humanidade em geral” das lições de 1775/76 sobre antropologia, aponta para a existência da “maldade na natureza de todos os homens” (KANT, 2013, p.270). Tal tema é melhor desenvolvido em sua obra posterior intitulada “A Religião nos Limites da Simples Razão” (1793) em que, na primeira parte, Kant discorre filosoficamente sobre a questão do bem e do mal no homem.

A respectiva discussão sobre o mal é extremamente relevante, pois Kant foi um dos primeiros filósofos a tratar o tema a partir da razão filosófica pensando o mal fora da teodiceia, ou seja, o mal só no homem, na estrutura do ser finito e não na do infinito ou em um demônio ou divindade exterior ao humano. E tal discussão possibilitou que Hannah Arendt retomasse o tema do mal na medida em que a noção kantiana de mal radical demonstrou-se insuficiente para auxiliar a compreensão sobre os horrores do totalitarismo no século XX.

Neste ensaio não buscamos discutir sobre o mal em si, ou somente a banalidade do mal enquanto conceito, ou analisar a figura de Eichmann e desvendar os equívocos de Arendt como muito bem o fez Bettina Stangneth em sua recente obra “Eichmann before Jerusalém: the unexamined life of a nass murderer” (2014). O intuito aqui é partir da noção de mal radical kantiano e apontar o seu limite segundo o conceito de banalidade do mal de Hannah Arendt, a fim de tecer uma reflexão que destaque o funcionamento de um tipo de economia do mal que impulsiona para o bem e, respectivamente, uma economia da ausência de pensamento como um mal que direciona ao próprio pensamento como um bem.

Para isso, na primeira parte discorreremos sobre a noção de mal como origem do bem que, funcionando de modo estritamente econômico, constitui de forma originária as instituições humanas; na segunda parte são desenvolvidas as conhecidas concepções kantianas de mal como inclinação, impureza e malignidade para, na terceira parte, confrontar a ideia de mal radical com o conceito de banalidade do mal, destacando o limite do conceito kantiano e a sua reverberação ampliada no conceito arendtiano de um tipo de economia da ausência de pensamento como o maior mal da humanidade capaz de impulsionar para a presença do pensamento como o sumo bem.

Por fim, são tecidas algumas considerações finais sobre o assunto e a urgência de se pensar o tema da economia do mal na atualidade não somente de uma perspectiva pejorativa negativa, mas em um viés espantosamente positivo.

1. O MAL COMO ORIGEM DO BEM OU A ECONOMIA DO MAL

É espantoso constatar nos textos iniciais de Kant a afirmação de que o mal da natureza do homem (do homem enquanto espécie) é o que origina o bem. Ou seja, toda a predisposição do homem em naturalmente ser violento, egoísta, desconfiado, mentiroso, etc., e que lhe confere um caráter natural de insociabilidade, curiosamente o impulsiona para a brandura, o altruísmo, a confiança, a verdade, enfim, para a sociabilidade.

Dessa maldade arraigada no homem, que aproxima Kant do conceito de natureza humana de Hobbes, cujo “homem é lobo do homem” (HOBBS, 2002, p.3), e o faz repensar a ideia rousseauiana de que “o homem é naturalmente bom” (ROUSSEAU, 1973, p.297), traz uma contribuição original do filósofo de Königsberg ao declarar a existência de “uma grande utilidade que brota da maldade” e que tal “mal é aqui, pois, a fonte do bem. [...] O mal na natureza animal é próprio da animalidade, e é a fonte do desenvolvimento do bem da humanidade.” (KANT, 2013, p.270)

Mas, como é possível a partir do mal surgir o bem? Haveria no mal algo de bom?

Se pensarmos com Kant, uma hipótese plausível seria a de que uma predisposição natural ao mal força os homens, necessariamente, a se sociabilizarem, haja vista que para sobreviverem na natureza, juntamente com outros homens, é necessário conviverem com um mínimo de harmonia entre si.

Assim, em estado de natureza ou em estado selvagem, o homem é tal como um animal e não faz distinção entre bem e mal, sendo até mesmo incapaz de obrar um mundo diferente daquele que lhe é dado pela própria natureza. Por esse viés, o animal pode ser considerado como “pobre de mundo” (HEIDEGGER, 2006, p.216) devido a sua pouca ou quase nenhuma capacidade de dispor de um mundo mais livre das necessidades naturais.

Contudo, ao ser impelido a conviver entre outros homens e a vencer seu estado natural de insociabilidade para fundar uma possível sociabilidade, o homem ascende a um âmbito em que é capaz de obrar um mundo próprio, forçado pelo jogo de oposição e fundado na tendência antagônica da “insociável sociabilidade dos homens” (KANT, 2011, p.8). Por essa relação conflituosa que habita o homem, ele é

capaz de obrar um mundo diferente daquele que a natureza lhe dispõe, sendo, portanto, o mundo do animal-homem um mundo mais rico, capaz de estabelecer pactos entre os homens, formar uma sociedade civil, liberando-o um pouco mais do fardo incessante de suas necessidades naturais.

Derivada dessa riqueza de mundo e forçado a construí-lo devido ao mal arraigado em sua natureza, o homem elabora e refina cada vez mais suas obras e “no estado civil o homem desenvolve os seus talentos. Com os impulsos para o mal, aumentam também os seus impulsos para o bem.” (KANT, 2013, p.277).

De tal administração dos males que podemos chamar de “economia do mal”, como muito bem observou o filósofo português Leonel Ribeiro dos Santos (2012, p.70), emerge todo o bem que há na humanidade. Em outras palavras, entendendo economia³ como administração ou gestão eficiente de algo, ao ser forçado a administrar e gerenciar a maldade como uma necessidade que se impõe ao próprio homem em convívio com outros homens, fruto de sua predisposição ao mal, o homem é tensionado a desenvolver a moral, a política, o direito, a arte, etc., como possibilidade de obter melhores resultados no enfrentamento contra a sua natural predisposição ao mal e evitar o empobrecimento de mundo.

Assim, a noção de economia adquire um sentido de gestão eficiente das dificuldades, dos conflitos, dos males que a necessidade impõe e que possibilita aos homens resolverem seus problemas com relativo grau de eficiência, sem que se aniquilem mutuamente. Em tese, os males bem administrados ativam no homem sua criatividade para contorná-los, liberando-o em certa medida do fardo das necessidades da vida e impulsionando-o para a realização de inúmeras coisas que podem potencializar o seu engenho e fazer emergir seus talentos. Daí que podemos entender que uma economia do mal pode impulsionar o homem ao bem, e o mal passa a não ter somente um valor negativo pleno, mas possui também um viés radicalmente positivo.

³ A noção de economia aqui empregada deriva de um sentido aristotélico (ou pseudoaristotélico) presente em seu tratado sobre economia em que *oikonomia* remete a “arte de administrar uma casa” (ARISTÓTELES, 2011, p. 6). Em nosso artigo empregaremos economia em um sentido mais moderno, derivado da forma latinizada *oeconomia* como “atividade de gestão e de governo eficiente das coisas e das pessoas” (AGAMBEN, 2011 p.301), com um significado mais estrito de administração eficiente de algo, ou gestão das necessidades.

2. AS TRÊS NOÇÕES DE MAL

Avançando no tema do mal, Kant, em sua obra “A Religião nos Limites da Simples Razão”, logo na primeira parte do livro desenvolve a ideia do mal radical na natureza humana em que o caracteriza não como um mal externo que determine o arbítrio humano submetendo-o a uma inclinação, mas “unicamente numa regra que o próprio arbítrio para si institui para o uso da sua liberdade, i.e., numa máxima.” (2008, p.24). Desse modo, o mal radical denota a existência de uma raiz do mal no homem em que o faz adotar uma máxima não moral (amor de si, egoísmo) como a máxima de suas ações, que no caso seriam ações não morais. Em outras palavras, o mal radical existe quando é transformado, por exemplo, o amor de si em uma regra universal que se quer sempre seguir, ou se comportar de acordo com ela, primariamente sobre quaisquer situações.

Kant destaca três tipos de propensões ou inclinações ao mal no homem: a fraqueza (fragilidade), a impureza e a malignidade (perversidade), que vale a pena citar integralmente a passagem:

Podem distinguir-se três diferentes graus de tal propensão. Primeiro, é a debilidade do coração humano na observância das máximas adoptadas em geral, ou a fragilidade da natureza humana; em segundo lugar, a inclinação para misturar móveis imorais com os morais (ainda que tal acontecesse com boa intenção e sob as máximas do bem), i.e., a impureza; em terceiro lugar, a inclinação para o perfilhamento de máximas más, i.e., a malignidade da natureza humana ou do coração humano. (KANT, 2008, 35).

A primeira propensão ao mal, ou seja, a fraqueza que Kant chama de fragilidade da natureza humana, é semelhante aquela da passagem bíblica pela qual passa o apóstolo Paulo que sabe o que é o bem, aceita e reconhece a lei boa, porém no momento de agir não faz o bem que ele quer, mas faz o mal que não quer⁴ (BÍBLIA SAGRADA, 1989, p.1239). Ou seja, a situação é a de ter o querer, mas faltar o cumprir; a lei moral (bem) existe e sabe-se dela, contudo, não se efetiva na ação, pois o móbil moral não é suficientemente capaz de aplacar a inclinação.

A impureza, ou a segunda propensão kantiana, implica em uma mistura de motivos morais e egoísmo (máxima do amor de si e máximas morais), ou seja, é a mescla da primeira propensão, a fragilidade, com a terceira, a malignidade ou

⁴ Romanos, 7, 14-25.

perversidade, em que “acções conformes ao dever não são feitas puramente por dever.” (KANT, 2008, p.36).

Por fim, em terceiro lugar, a malignidade ou perversidade, ou seja, a corrupção do coração humano em que existe a inclinação do arbítrio para máximas não morais que implica em ações não morais. De uma forma contrária à primeira inclinação, o homem tem seu modo de pensar corrompido na raiz (intenção moral), invertendo a ordem moral e aceitando, por exemplo, o amor de si ou o egoísmo acima da máxima moral, o que acarreta em uma máxima não moral e, conseqüentemente, em uma ação não moral.

Assim, destacadas as propensões humanas para o mal Kant afirma que:

Se na natureza humana reside para tal uma propensão, então há no homem uma inclinação natural para o mal; e esta própria tendência, por ter finalmente de se buscar num livre arbítrio, por conseguinte, poder imputar-se, é moralmente má. Este mal é *radical*, pois corrompe o fundamento de todas as máximas; ao mesmo tempo, como propensão natural, não exterminar por meio de forças humanas, porque tal só poderia acontecer graças a máximas boas – o que não pode ter lugar se o supremo fundamento subjectivo de todas as máximas se supõe corrompido; deve, no entanto, ser possível *prevalecer*, uma vez que ela se encontra no homem como ser dotado de acção livre. (KANT, 2008, p.44).

A fonte de todo o mal do homem, para Kant, está naquilo que prejudica e corrompe sua faculdade moral de julgar: ou seja, a adoção invertida como princípio das máximas morais o amor de si. Tal malignidade no homem, se existir no indivíduo é um caso de raridade, como pensava Kant. Mas a predisposição e a inclinação ao mal estão arraigadas na natureza humana, compelindo o homem a agir muitas vezes contrariamente à moral, mesmo que a convivência entre homens em uma economia do mal o direcione sempre ao bem conviver.

3. O MAL RADICAL, A BANALIDADE DO MAL E A ECONOMIA DA AUSÊNCIA DE PENSAMENTO

Hannah Arendt, politóloga alemã do séc. XX, ao analisar o fenômeno do totalitarismo ocorrido na Alemanha nazista e também o caso do julgamento do nazista Eichmann, em Jerusalém, compreendeu que a ideia do mal radical kantiano

era insuficiente para compreender os acontecimentos e as posturas adotadas por aqueles homens.

Para a pensadora, a teoria do mal radical de Kant como uma inclinação ou propensão que inverte “a ordem das motivações que estaria na raiz de todo mal moral e seria universal” (CORREIA, 2013, p.70) estabelecendo o egoísmo ou o amor de si acima da máxima moral, não era suficiente para apreender o mal dos extermínios nazistas feito por funcionários comuns, tais como Eichmann, responsável pela logística da solução final que organizava a identificação e o transporte das pessoas para os inúmeros campos de concentração durante a segunda grande guerra.

Assim, ao pensar sobre o caso que lhe rendeu a obra “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”, Hannah Arendt (2011a) nos remete a pensar não somente em uma categoria de mal radical no homem para explicar a tragédia da solução final, mas amplia essa ideia kantiana: Arendt pensa o mal como a impossibilidade do pensamento reflexivo, que é perceptível na figura de Eichmann e que parece ser a maior ameaça que a humanidade pode ter, pois este tenente-coronel nazista agia tomando como máxima o dever de seguir as ordens de Hitler, sem se importar muito em pensar profundamente se tais ordens eram boas ou más, certas ou erradas.

Eichmann não era um monstro e fora, até mesmo, um bom pai de família. Sua extrema normalidade era o que muito preocupava Hannah Arendt, pois para a politóloga o alemão nazista não tinha aflorada a capacidade de imaginar-se no lugar do outro e comportava-se seguindo clichês. Até mesmo no momento único e singular de sua morte, em que um sujeito pode manifestar toda a sua originalidade, Eichmann mimetizou clichês fúnebres. Como pode alguém continuar a representar um papel, vestir uma máscara (STANGNETH, 2014), acreditando enganar a todos em seu julgamento final, se de fato não fosse uma inteligência calculativa, e, como compreendeu Arendt, extremamente vazia reflexivamente, incapaz pensar por si própria?

Ao obedecer incondicionalmente os mandamentos do Führer, Eichmann abandonou sua capacidade de pensar e julgar o que fazia, mantendo sua consciência limpa mesmo que mandando para o campo de extermínio milhares de pessoas.

A tese de Arendt destaca que o maior o risco ou o maior mal é o de tornar comum, banal, a incapacidade do juízo reflexivo do homem, de pensar e julgar seriamente o que está fazendo:

Eichmann não era nenhum lago, nenhum Macbeth, e nada estaria mais distante de sua mente do que a determinação de Ricardo III de 'se provar um vilão'. A não ser por sua extraordinária aplicação em obter progressos pessoais, ele não tinha nenhuma motivação. E essa aplicação em si não era de forma alguma criminosa; ele certamente nunca teria matado seu superior para ficar com seu posto. Para falarmos em termos coloquiais, ele *simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo*. [...] Ele não era burro. Foi pura irreflexão – algo de maneira nenhuma idêntico à burrice – que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época. E se isso é 'banal' e até engraçado, se nem com a maior boa vontade do mundo se pode extrair qualquer profundidade diabólica ou demoníaca de Eichmann, isso está longe de se chamar lugar-comum. [...] Essa distância da realidade e esse desapego podem gerar mais devastação do que todos os maus instintos juntos – talvez inerentes ao homem; essa é, de fato, a lição que se pode aprender com o julgamento de Jerusalém. Mas foi uma lição, não uma explicação do fenômeno, nem uma teoria sobre ele. (ARENDR, 2011a, p.310-311)

Enfim, seguindo a linha de pensamento de Hannah Arendt, Eichmann era uma pessoa de certo modo comum. Não era um 'monstro' ou uma 'entidade diabólica' como se imaginava, e nem agia claramente sob a inclinação de uma máxima não moral, como poderíamos esperar. O defeito que Arendt detecta na figura de Eichmann "não era estupidez, mas irreflexão." (2010, p.18), constituía-se no fato de não conseguir pensar reflexivamente sobre o que estava fazendo e assim agir seguindo ordens, repetir e reproduzir sentenças sem refletir sobre elas e suas consequências, mesmo que com essas ações estivesse aniquilando milhares de pessoas.

Segundo a hipótese arendtiana, a figura de Eichmann representa um modelo de humanidade em que o maior mal residiria não somente nas inclinações ou na adoção de uma máxima não moral, como o amor de si, que Kant havia destacado. Mas o maior mal, ou a maldade da humanidade, estaria na ausência de pensamento que "pode ser comum em pessoas muito inteligentes, e a causa disso não é um coração perverso; pode ser justamente o oposto" (ARENDR, 2010, p.28). Ou seja, a incapacidade de pensar reflexivamente 'o que estamos fazendo' pode nos levar a estupidez de tratar as pessoas de modo instrumental e calculado, como meros meios para se atingir fins, prejudicando a capacidade de pensá-las como um fim em si mesmas e refletir sobre o que é certo e errado nas ações.

Os desdobramentos da história após a segunda guerra mundial e a experiência dos campos de extermínio inauguraram uma nova configuração do mal na humanidade que Kant jamais poderia perscrutar⁵. No entanto, a arquitetura de seu pensamento se mantém, pois do mesmo modo que o mal nos força ao bem na “economia do mal” (SANTOS, 2012, p.67), a ausência de pensamento destacada como o mal por Arendt pode também nos forçar ao bem, ou seja, uma economia da ausência de pensamento pode nos levar a pensar.

Em outras palavras, uma economia da ausência de pensamento é um tipo de administração da falta de pensamento e que impulsiona ao pensamento. Ou seja, movida pela escassez de pensamento, a importância do pensamento desvela todo o seu valor de forma positiva. Assim, a economia da ausência de pensamento faz aparecer o valor e a importância do pensamento e nos impulsiona para ele, na medida em que a sua falta pode colocar em risco a existência de toda a humanidade.

Podemos afirmar que a reflexão arendtiana colocou em destaque a imprescindibilidade e a urgência do pensamento ao pensar sobre os problemas de sua ausência em momentos da nossa história onde o homem tem o poder de aniquilar sua própria existência, inclusive a do seu meio. O foco, portanto, não seria Eichmann, mas o conflito entre o pensar e o não pensar, e como a ausência de pensamento pode nos forçar a pensar.

De modo semelhante à economia kantiana do mal que curiosamente nos impulsiona ao bem, podemos afirmar com Arendt que há uma economia da ausência do pensamento que pode nos impulsionar ao próprio pensamento.

Todavia, o acontecimento da segunda guerra mundial foi tão extremo ao ponto de preocupar seriamente Hannah Arendt na medida em que o mal, como ausência de pensar o que estamos fazendo, colocou em risco a nossa capacidade originária do próprio pensar. O que está em risco no caso do totalitarismo é o esgotamento daquilo que impulsiona o homem ao bem e a constituição de um mundo próprio.

⁵ O problema detectado por Hannah Arendt não poderia ser detectado por Kant, pois a segunda guerra mundial e o advento da era atômica abriu a possibilidade de colocar em risco toda a humanidade, o que antes era inconcebível. Por exemplo: a eficiente fábrica de cadáveres dos campos de concentração, as armas de destruição em massa (química, biológica, atômica); a crise dos mísseis cubanos ocorrido em outubro de 1962 foi um momento fundamental em que a existência de toda a humanidade na Terra dependia da decisão dos homens.

A ausência do pensar como a possibilidade da morte do pensamento, pode implicar no estabelecimento do mal banal e a desertificação do mundo humano, nos deixando acostumados com o deserto e até mesmo a viver nessa falta de mundo (ARENDRT, 2011b).

Nesse caso, o mundo humano não seria pobre e nem rico, mas seria um mundo deserto, incapaz de distinguir o certo do errado, o bem do mal. A falta de mundo implica na apatia do homem em agir impulsionado pelo mal em direção ao bem, pois lhe faltaria o discernimento ou juízo, como Kant afirmara.

Assim, o que está em risco com a banalidade do mal é a existência de toda a humanidade que vivendo no deserto, estagnaria, pois se tornaria incapaz de movimentar-se até mesmo no pensamento. Por isso, Arendt chama atenção sobre a importância de não se aprender a viver no deserto, mas enfrentá-lo através de ilhas, ou oásis, em que o livre pensar do homem é cultivado e o pensamento mantém-se ativo, assim como sua capacidade de mundificar continua a salvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o funcionamento de uma economia do mal em Kant e, extensivamente, uma economia da ausência de pensamento em Arendt como o maior mal é um convite para destacar a importância do pensamento na atualidade. A janela que ambos os autores abrem é a da importância e da capacidade do pensamento que parece dividir-se em duas partes: um pensamento mais comum, que planeja, calcula, organiza e está ativo em todos os homens, mas está reflexivamente ausente; e outro tipo de pensamento, mais demorado e refinado, que se dá de forma reflexiva e permite pensar seriamente o que estamos fazendo.

Parece que a primeira forma de pensar é incapaz de pensar sobre si próprio e em relação aos outros, portanto é um pensamento instrumental e suscetível às inclinações na qual Kant havia discorrido sobre o mal radical e que poderia até mesmo sucumbir ao amor de si mesmo. No entanto, parece que a ideia kantiana sobre o mal radical é insuficiente para explicar as ações de tipos como Eichmann.

Assim, Hannah Arendt busca outro entendimento capaz de dar conta das maldades não orientadas pelas inclinações, mas pelo próprio pensamento calculativo, incapaz da reflexão. Desse modo, o maior mal existiria ao deixarmos de lado o pensamento reflexivo e passarmos a seguir o pensamento calculativo,

incapaz de pensar diferente, mas somente repetir e reproduzir mimeticamente o que é mais banal e comum.

O perigo reside na incapacidade de pensar o que estamos fazendo, ou seja, o mal maior se encontra na ausência de pensamento. Em tornar comum a falta de capacidade de julgar o certo e o errado, o bem e o mal, capaz de manter ativo o jogo conflituoso e antagônico entre o bem e mal, cuidando para que as tempestades de areia do totalitarismo, que sempre ameaçam desertificar o mundo, nunca se estabeleçam plenamente.

Assim como em Kant, se uma economia do mal pode forçar o homem para o bem, uma economia do pensamento, ou melhor, uma economia da ausência de pensamento pode tensionar e manter ativo o pensar ou refletir.

O pensamento reflexivo, quando ativo, permite conflitar com o pensamento que calcula e neste enfrentamento sobrepor-se com a seguinte questão fundamental: o que estamos fazendo? Depois da experiência totalitária e da solução final “a lição que este longo curso da maldade humana nos ensinou – a lição da temível *banalidade do mal*, que desafia as palavras e os pensamentos.” (ARENDDT, 2011a, p.274), só nos resta manter ativa a reflexão que a economia da ausência de pensamento nos impele e pensar sempre o que estamos fazendo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O reino e a glória**. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.

ARENDDT, Hannah. **O que é Política. Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução de Cesar Augusto de Almeida, Antônio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

ARISTÓTELES. **Econômicos**. Tradução de Delfim F. Leão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução de Pe. Matos Soares. São Paulo: Paulinas, 1989.

CORREIA, Adriano. **Arendt e Kant: banalidade do mal e mal radical**. Revista de Filosofia Argumentos, ano 5, n.9 – Fortaleza, jan/jun. 2013. Disponível em: <

www.filosofia.ufc.br/argumentos/pdfs/edicao_9/04_artigo%204.pdf > Acesso: 15/11/2013.

HEIDEGGER, Martin. **Os conceitos fundamentais da Metafísica. Mundo – Finitude – Solidão.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão.** Tradução, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KANT, Immanuel. Do caráter da humanidade em geral. Lições sobre antropologia [1775/76]. In.: **Estudos Kantianos, Traduções.** Tradução de Fernando M. F. Silva. Revista do centro de pesquisas e estudos kantianos da UNESP, Marília, v.1, n.1, p.268-282, Jul.-Dez., 2013. Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ek/article/viewFile/3078/2350> > Acesso: 30/07/2014.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução de Artur Morão. Covilhã: Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. **A Religião nos Limites da Simples Razão.** Tradução de Artur Morão. Covilhã: Lusosofia, 2008.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jackes. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultura, 1973, p.207-326 (Os Pensadores).

PASCAL, Blaise. **Pensamentos.** Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1973.(Os Pensadores).

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. «Gênese e matriz antropológica do pensamento político de Kant», In.: SANTOS, Robinson dos Santos; CHAGAS, Flávia Carvalho (orgs.). **Moral e Antropologia em Kant.** Passo Fundo: IFIBE/UFPEL, 2012, pp.55-116.

STANGNETH, Bettina. **Eichmann before Jerusalém: the unexamined life of a nass murderer.** Translated from the german by Ruth Martin. New York: Alfred A. Knopf, 2014.

QUEM, ONDE, QUANTO E O QUE ANDAM FALANDO DE PAUL KARL FEYERABEND: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO A PARTIR DA BASE DE DADOS SCIELO

Luciana Flôr Correa¹
Walter Antonio Bazz²

RESUMO

O objetivo do presente artigo é apresentar o perfil da produção científica publicada na coleção da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, sobre um dos autores mais importantes e mais controversos da chamada “nova Filosofia da Ciência”- Paul Karl Feyerabend - o “pior inimigo da Ciência”. Para subsidiar a análise, na parte que antecede a discussão central, faremos uma breve apresentação da trajetória epistemológica e das reflexões sobre a natureza da ciência realizadas por Feyerabend. Na sequência, enfocaremos os procedimentos adotados na análise bibliométrica efetuada e, na última seção apresentaremos a apreciação dos resultados; que em linhas gerais revelaram um reduzido número de publicações e uma grande heterogeneidade de autores, periódicos, instituições de vínculo e ano de publicação dos trabalhos.

Palavras-chave: Paul Karl Feyerabend; Ciência; Epistemologia; Bibliometria.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the profile of scientific literature published in the collection of the Scientific Electronic Library Online - SciELO Brazil, on one of the most important and most controversial authors of the "new Philosophy of Science" - Paul Karl Feyerabend - the "worst enemy Science ". To help analyze, in part prior to the main discussion, we will make a brief presentation of the epistemological trajectory and reflections on the nature of science made by Feyerabend. As a result, we focus on the procedures adopted in the bibliometric analysis carried out and in the last section we present the assessment of the results; which in general have shown a reduced number of publications and a large heterogeneity of authors, journals, link institutions and year of publishing.

Keywords: Paul Karl Feyerabend; Science; Epistemology; Bibliometrics.

¹ Assistente social, Mestre em Educação, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: luciana.flor@unisol.br.

² Engenheiro Mecânico, Doutor em Educação, Pesquisador em Educação Tecnológica e CTS, Professor do Departamento de Engenharia Mecânica e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica (NEPET/UFSC). E-mail: walter.bazzo@ufsc.br.

1 INTRODUÇÃO

Na trajetória epistemológica das reflexões sobre a natureza da ciência, Paul Karl Feyerabend, pensador austríaco (1924- 1994), é um dos críticos mais audaciosos e, talvez por isso, chamado de “terrorista epistemológico” ou de “o pior inimigo da ciência”, encabeçando uma lista em que são nomeados Karl Popper, Imre Lakatos e Thomas Kuhn (FEYERABEND, 1993 apud REGNER, 1996).

Diante desse contexto, elegemos pertinente verificar, a partir de um estudo bibliométrico de caráter exploratório e descritivo, o perfil da produção científica sobre Paul Karl Feyerabend publicada em periódicos científicos brasileiros. Para realizar este intento, tomamos como guia a coleção da *Scientific Electronic Library Online – SciELO*.

Elegemos esta coleção como guia, por 4 motivos principais.

Por estar facilmente disponível aos leitores e concentrar uma vasta gama de periódicos científicos brasileiros, hoje considerados um canal de comunicação confiável, de periodicidade seriada e publicação mais dinâmica do que a de um livro; contribuindo para tornar públicos os resultados da ciência. Segundo Packer (2011, p. 1),

Os periódicos científicos brasileiros publicam a partir de 2009 mais de um terço da produção científica do Brasil segundo os índices bibliográficos Web of Sciences (WoS) e Scopus, que são referência internacional para a medida da produção científica dos países. Ao alcançar esse marco, contribuíram decisivamente para que o Brasil viesse a ocupar a 13ª posição no *ranking* internacional de produção científica medido pelo número de artigos publicados. Ao mesmo tempo, a coleção de periódicos brasileiros publicados e indexados *online* em acesso aberto na Scientific Electronic Library Online (SciELO) atendeu, em 2010, uma média mensal de 10,6 milhões de *downloads* de artigos.

Por ser no Brasil, um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na internet (RAVELLI, et al., 2009)..

Por ter sido a SciELO especialmente elaborada para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento – particularmente na América Latina e no Caribe – propondo-se a disponibilizar, em texto integral, artigos e periódicos completos para aumento da visibilidade e acesso – *Open Access* – à ciência brasileira e regional (RAVELLI, et al., 2009).

E ainda, por esta coleção atender a uma antiga demanda referente à operação de bases de dados bibliográficos para não apenas controlar e disseminar a literatura científica, mas também permitir a produção de indicadores para subsidiar

estudos de bibliometria, informetria e cienciometria sobre a produção científica nacional relevante (RAVELLI, et al., 2009).

Para analisar a atividade científica sobre Feyerabend, definimos alguns parâmetros de classificação, bem como, algumas questões norteadoras, que subsidiaram o desenvolvimento de indicadores para o estudo quantitativo e qualitativo das publicações: Quais os principais autores e periódicos que publicaram sobre Feyerabend? Quais as instituições de origem dos autores? Qual a classificação Capes (*Qualis*) dos periódicos? Quais as principais áreas do conhecimento? Qual é o número de trabalhos publicados por ano? Em geral, os artigos concordam ou discordam com as ideias de Feyerabend?

É fundamental esclarecer, que este trabalho não tem a pretensão de fazer uma análise de vertente histórica e/ou epistemológica das reflexões sobre a natureza da ciência propostas por Feyerabend e, por isso, irá apenas disponibilizar uma estrutura teórica preliminar, capaz de situar a reflexão central sobre a produção científica sobre o referido epistemólogo. Haja vista que, consideramos de extrema relevância trazer a lume quem, onde, quanto e o que a comunidade científica está discutindo, utilizando, estudando, aprofundado, ou criticado nas teorias de Paul Feyerabend e sua filosofia da ciência.

2 UMA BREVE ABORDAGEM DAS IDEIAS CENTRAIS DE FEYERABEND

Paul Karl Feyerabend nasceu em Viena, em 1924, viveu nos Estados Unidos e na Europa. Em 1943 serviu o exército alemão, onde acabou ferido, o que o obrigou a utilizar muletas a partir de então. Após a guerra do Vietnã graduou-se em Física. Foi orientado de Popper na Escola de Economia de Londres. Sua principal obra chama-se “Contra o Método” (1975), e seus principais conceitos são o anarquismo epistemológico, o pluralismo metodológico, a contra-regra, a “contra-indução” e o tudo-vale (MOREIRA; MASSONI, 2011), sobre os quais discorreremos na sequência.

Antes de um ideário, o anarquismo epistemológico proposto por Feyerabend é uma crítica à postura adversária, o racionalismo, que vem contemporaneamente representado, em sua forma mais elaborada, pelo racionalismo crítico de Popper e na forma suavizada desse, pelo novo racionalismo de Lakatos (REGNER, 1996).

Na sua mais importante obra “Contra o Método” (1977), Feyerabend faz duras críticas ao racionalismo e defende o anarquismo epistemológico, o qual se traduz numa metodologia pluralista (FERST; SILVA-FORSBERG, 2014).

Baseado na história dos avanços científicos, Feyerabend incita à violação do método que, para ele, é absolutamente necessária para o avanço do conhecimento (MELO, 2008).

Segundo Feyerabend (1977):

Não há nenhuma ideia, por mais antiga e absurda, que não seja capaz de aperfeiçoar nosso conhecimento. Toda a história do pensamento é absorvida na ciência e utilizada para o aperfeiçoamento de cada teoria. E nem se rejeita a interferência da política. Talvez ela seja necessária para superar o chauvinismo da ciência que resiste a alternativas ao *status quo*. (FEYERABEND, 1977, p. 63)

Nesta perspectiva, o autor defende que ao se trabalhar o pluralismo metodológico é preciso que se englobem pensamentos científicos, metafísicos e místicos ao mesmo tempo, possibilitando uma dificuldade dentro de uma livre competição entre eles (FERST; SILVA-FORSBERG, 2014). Se assim não o for, teremos uma ciência “tão complexa, caótica, permeada de enganos e diversificada quanto o sejam as ideias que encerra; e essas ideias, por sua vez, serão tão caóticas permeadas de enganos e diversificadas quanto às mentes dos que as inventaram” (FEYERABEND, 1977, p. 20).

Assim, Feyerabend defende uma visão anarquista que se traduz em um pluralismo metodológico, aceitando a possibilidade de empregar-se qualquer método, contanto que este não seja considerado como o único método válido. Quando aplicado à prática científica, na interpretação feyerabendiana, esse pluralismo representa a causa de grandes inovações (MELO, 2008).

Sob esse enfoque, podemos entender a razão criticada por Feyerabend como a faculdade pela qual os padrões de tal tradição se exercem, traduzindo-se em obediência a regras fixas e a padrões imutáveis, estabelecendo e submetendo-se a algo como o método, concentrado, na sua versão contemporânea mais fiel, nas seguintes regras: a) só aceitar hipóteses que se ajustem a teorias confirmadas ou corroboradas; b) eliminar hipóteses que não se ajustem a fatos bem estabelecidos (REGNER, 1996).

Essas regras expressam, segundo Feyerabend, a essência do empirismo e do indutivismo (FEYERABEND, 1977). Ao criticar a eficácia de tais regras para dar conta da condução da ciência, Feyerabend igualmente critica a eficácia, para tal fim,

do proceder por razões, ou seja, daquilo que, segundo as regras, podemos alegar como base de legitimação para nosso proceder (REGNER, 1996).

De modo similar, critica a racionalidade, enquanto marca característica daquela tradição e a teoria estática da racionalidade a que esta concepção dá lugar, desacreditando a imponência de uma teoria da ciência que aponte tais padrões e regras e, se pretenda autorizada por alguma teoria da racionalidade do fazer científico (FEYERABEND, 1987), por algum princípio único de legitimação e organização.

Na sua mais importante obra “Contra o Método” (1977), Feyerabend faz duras críticas ao racionalismo e defende o anarquismo epistemológico, o qual se traduz numa metodologia pluralista. Ainda na introdução de sua obra ele já afirma que “a ciência é um empreendimento essencialmente anárquico: o anarquismo teórico é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que suas alternativas representadas por ordem e lei” (FEYERABEND, 1977, p. 9 apud FERST; SILVA-FORSBERG, 2014).

No primeiro capítulo da obra Feyerabend (1977, p.19) já antecipa “a convicção de que o anarquismo, embora não constituindo, talvez, a mais atraente filosofia política, é, por certo, excelente remédio para a epistemologia e para a filosofia da ciência”. Nesta perspectiva, o autor defende que há muitas possibilidades de se explicar o desenvolvimento da ciência (metafísica, mitos, magia, etc...) e não se ater a uma única possibilidade de análise e descartar as demais. É preciso ver que “a história da ciência será tão complexa, caótica, permeada de enganos e diversificada quanto o sejam as ideias que encerra; e essas ideias, por sua vez, serão tão caóticas permeadas de enganos e diversificadas quanto às mentes dos que as inventaram” (FEYERABEND, 1977, p. 20 apud FERST; SILVA-FORSBERG, 2014).

Na visão epistemológica de Feyerabend está expressa a ideia de uma ciência que não pode fornecer respostas eternas e definitivas, mas, ao contrário, está em constante processo de desenvolvimento e mudanças. Para Feyerabend, os paradigmas somente são ultrapassados – e a ciência, conseqüentemente, faz avanços – quando os métodos acadêmicos tradicionalmente aceitos são questionados e transgredidos (CARDOSO; ALMEIDA, 2012).

O epistemólogo também argumenta em prol da “contra-regra” que leva o homem a introduzir hipóteses incompatíveis com as teorias bem aceitas criticando o que ele denomina de “condição de coerência”, que exige que hipóteses novas se ajustem às teorias já assentadas, não porque as antigas sejam melhor fundamentadas na observação ou porque sejam mais elegantes, mas apenas por serem mais antigas e familiares (MOREIRA; MASSONI, 2011).

Defende ainda que a “contra-indução” é razoável e sempre uma possibilidade de êxito por dois motivos: - para ampliar ao máximo o conteúdo empírico o cientista precisa introduzir novas concepções, diferentes alternativas, comparar ideias novas e antigas; e porque não existe nenhuma teoria que esteja em harmonia com todos os fatos conhecidos no seu campo de domínio, isso favorece a discrepância entre as hipóteses e as observações.

Assim, o homem não pode conhecer o mundo de dentro para fora, precisa da crítica externa, de pressupostos alternativos, precisa de um mundo imaginário para descobrir os traços do mundo real (MOREIRA; MASSONI, 2011).

Para Thuillier, os cientistas, ao apresentarem os ‘fatos’ como uma espécie de prova maciça da verdade da ciência, dão a esta última uma publicidade exagerada porque a convergência dos fatos pode nos colocar na pista certa, mas não nos conduz sempre à verdade (THUILLIER, 1994). Desta forma, as teorias em geral, sendo baseadas em ‘fatos’ são tão falíveis quanto eles. A própria noção de teoria implica em incerteza e uma boa teoria não é uma teoria definitivamente irrefutável e absolutamente verdadeira, mas é uma teoria coerente e que possui certa eficácia nas condições vigentes (THUILLIER, 1994). Para que possamos falar do conhecimento científico como verdade, deve-se salientar seu caráter transitório e histórico (MELO, 2008).

Caso não possamos resistir à tentação de buscar um princípio (meta-metodológico) que seja aplicável a todas as situações (ou contextos), Feyerabend sugere que o único caminho seria o princípio “tudo vale” (FEYERABEND, 1977).

Ou seja, o cientista precisa adotar métodos pluralistas, comparar as teorias com outras teorias, aperfeiçoar alternativas ao invés de afastá-las, para manter o processo da competição. Há diferença perceptível entre as regras (como concebidas por filósofos da ciência) e os procedimentos utilizados pelos cientistas na pesquisa efetivamente realizada.

Além disso, a aplicação de determinados métodos de crítica e de prova impediriam que a ciência existisse, tal como a conhecemos. Se ela existe, significa que estes métodos foram postos de lado em nome de formas de agir provocadas por condições psicológicas, sócio-econômico-políticas e outras de caráter 'externo'. (ibid, p. 260). Feyerabend entende que só é possível alcançar o progresso da ciência se a diferença entre o ser e o dever ser não for encarada como linha divisória fundamental, assim como a distinção entre observação e teoria, pois, a experiência sem a teoria é tão incompreensível quanto à teoria sem a experiência.

3 SOBRE A SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO¹

A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Entende-se por periódico ou revistas científicas, as publicações seriadas, independente do suporte, nas quais vários autores, sob a coordenação de um ou mais editores, publicam o resultado de suas pesquisas (FACHIN; HILLESHEIM, 2006). Os periódicos científicos eletrônicos são disponibilizados “em formato digital, seja na Web ou em mídias eletrônicas. (...) são as edições de uma revista na Internet” (FERREIRA, 2010).

A importância dos periódicos na comunicação científica foi reforçada com a criação das bases de dados, que passaram a exercer o papel não só de reuni-las, mas também de avaliá-las e selecioná-las. E essas bases de dados que se tornaram disponíveis eletronicamente por meio da internet ampliaram o seu potencial de utilização pelos pesquisadores (RAVELLI et al., 2009).

A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O Projeto tinha por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

O SciELO busca aumentar, de modo sistemático e sustentável a visibilidade, acessibilidade, qualidade, credibilidade, uso e impacto nacional e internacional da

publicação científica dos países em desenvolvimento, por meio da publicação integrada na Web de coleções nacionais, regionais, globais ou temáticas de periódicos científicos.

O SciELO promove e coordena o desenvolvimento e operação das coleções nacionais e temáticas, por meio da Rede SciELO, de modo a assegurar a adoção e obediência aos mesmos princípios, objetivos, metodologias e tecnologias.

Com o avanço das atividades do projeto, novos títulos de periódicos vão sendo incorporados à coleção da biblioteca.

O objetivo do site é implementar uma biblioteca eletrônica que possa proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca.

A interface SciELO proporciona acesso à sua coleção de periódicos através de uma lista alfabética de títulos, ou por meio de uma lista de assuntos, ou ainda através de um módulo de pesquisa de títulos dos periódicos, por assunto, pelos nomes das instituições publicadoras e pelo local de publicação.

A interface também propicia acesso aos textos completos dos artigos através de um índice de autor e um índice de assuntos, ou por meio de um formulário de pesquisa de artigos, que busca os elementos que o compõem, tais como autor, palavras do título, assunto, palavras do texto e ano de publicação.

As coleções SciELO indexam e disponibilizam online e em acesso aberto textos completos de periódicos científicos de todas as áreas do conhecimento que publicam, predominantemente, artigos inéditos resultantes de pesquisa científica original e que utilizam o procedimento de avaliação por pares do conteúdo e relevância dos artigos.

O acesso aberto ao conhecimento científico ocorre por meio da publicação dos resultados da pesquisa científica na *web*, sem barreiras de acesso; fundamentando-se na concepção do conhecimento científico como bem público. Além disso, tem como objetivo precípuo aumentar a visibilidade e acessibilidade da produção científica. O acesso aberto é considerado especialmente importante para os países em desenvolvimento (PARKER, 2011).

Existem duas vias principais de publicação em acesso aberto. Na primeira, chamada de via dourada, o periódico publica todos os seus conteúdos em acesso aberto. Na segunda, os artigos são depositados, principalmente pelos autores, em repositórios pessoais ou institucionais, enquanto o periódico tem acesso controlado. Na avaliação de *The Ranking Web of World Repositories*, edição de janeiro de 2011, o SciELO ocupa o primeiro lugar no *ranking* dos portais (*Top Portals*) baseado em indicadores de transações, visibilidade, quantidade de textos e caráter científico (CSIC, 2011 apud PARKER, 2011).

Os textos dos periódicos indexados a SciELO podem estar escritos nos idiomas português, espanhol e inglês.

Em setembro de 2014, a coleção completa (Brasil e demais países) já fazia referência a 506.929 artigos distribuídos em 1.187 periódicos e 34.706 fascículos (SCIELO, 2014).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A bibliometria é um conjunto de leis e princípios empíricos que contribuem para estabelecer os fundamentos teóricos da Ciência da Informação (GUEDES; BORSCHIVER, 2005).

O termo Bibliometria foi criado por Paul Otlet em 1934, no Tratado da Documentação, sendo antes esta ciência conhecida como bibliografia estatística, termo cunhado por Hulme em 1923. Todavia, o termo consolidou-se apenas em 1969, após a publicação do artigo de Pritchard, sob o título “Bibliografia estatística ou Bibliometria?” (VANTI, 2002). Ressalta-se que os estudos bibliométricos não são exclusivos da Biblioteconomia ou da Ciência da Informação: diversas áreas do conhecimento utilizam os estudos de produtividade de autores (FERREIRA, 2010).

A bibliometria surgiu no início do século devido à necessidade de estudar e avaliar as atividades de produção e comunicação científica. Por bibliometria, entende-se como “técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico” (ARAÚJO, 2006, p. 12).

Guedes e Borschiver (2005) dizem que bibliometria é um conjunto de leis e princípios empíricos que contribuem para o estabelecimento dos fundamentos teóricos da Ciência da Informação. As autoras apontam o conceito mais utilizado de bibliometria, definido por Pritchard (1969 apud FERREIRA, 2010), como “todos os

estudos que tentam quantificar os processos de comunicação escrita”. O termo definido por Pritchard é ao mesmo tempo objetivo e amplo, pois em poucas palavras elucida a essência dos estudos bibliométricos (FERREIRA, 2010).

O estudo bibliométrico de caráter exploratório e descritivo ora realizado utilizou-se dos periódicos científicos brasileiros que constam da coleção da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO.

O universo de pesquisa constituiu-se de 188.897 (cento e oitenta e oito mil oitocentos e noventa e sete) artigos e, a partir da utilização dos critérios, 9 constituíram a amostra.

A seleção da amostra foi realizada a partir de critérios de inclusão e de exclusão e da Lei de Zipf (frequência de ocorrência de palavras).

Neste sentido, utilizando o próprio sistema de filtragem da base de dados Scielo, valemo-nos dos seguintes parâmetros de classificação: a) Método: integrada; b) Descritor: Feyerabend; c) Abrangência: Brasil; d) Índice: resumo; e) Ordenação: relevância.

Assim, foram incluídos na amostra todos os artigos científicos publicados em periódicos científicos brasileiros, que mencionavam no resumo, o nome de Feyerabend; não restringindo-se portanto, a estudos biográficos.

Todos os demais tipos de publicações (editoriais, comentários, reflexão, relato de experiência e revisão da literatura) e artigos originais que não apresentavam o descritor “Feyerabend”, foram excluídos da amostragem.

Os artigos selecionados foram analisados conforme os procedimentos bibliométricos relativos a: principais autores e periódicos que publicaram sobre Feyerabend; instituições de origem dos autores; classificação dos periódicos segundo critérios Capes; principais áreas do conhecimento; número de trabalhos publicados por ano; e a posição dos autores em relação as ideias de Feyerabend.

Os dados foram obtidos a partir do acesso a cada um dos artigos e, simultaneamente, organizados em um instrumento no formato de tabela, com os respectivos campos. Para subsidiar a pesquisa, quando necessário, também consultamos o currículo Lattes dos autores.

5 QUEM, ONDE, QUANTO E O QUE ANDAM FALANDO DE PAUL FEYERABEND: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já mencionado, foram submetidos ao processo de filtragem, conforme os parâmetros selecionados para a verificação do perfil da produção científica sobre Paul Karl Feyerabend, 188.897 (cento e oitenta e oito mil oitocentos e noventa e sete) artigos e, a partir da utilização dos critérios de exclusão, 9 constituíram a amostra.

5.1 Quanto aos autores dos artigos

Quanto aos autoresⁱⁱ que publicaram sobre Feyerabend, verificou-se que todos os 21 identificados possuíam apenas 1 publicação sobre o epistemólogo registrada na SciELO, sendo estes: BASTOS, Francisco Inácio; COELHO, Daniel Menezes; LAUDAN, Larry; DONOVAN, Arthur; LAUDAN, Rachel; BARKER, Peter; BROWN, Harold; LEPLIN, Jarrett; THAGARD, Paul; WYKSTRA, Steve; LUBURÚ, Carlos Eduardo; ARRUDA, Sérgio de Mello; NARDI, Roberto; VILLANI, Alberto; WESTPHAL, Murilo; PINHEIRO, Thais Cristine; GOMES, Andréia Patrícia; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; REGO, Sergio; COUTO, Luis Flávio; BADIA, Denis Domeneghetti.

5.2 Quanto à instituição de vínculo dos autores

No que se refere à instituição de vínculo dos autores da amostra selecionada, a totalidadeⁱⁱⁱ (100%) dos artigos foi elaborada por pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior. Entre essas instituições, observou-se um predomínio de universidades públicas. Alguns autores apresentaram mais de uma instituição de vínculo, especialmente os docentes de cursos de pós-graduação.

Tabela 1 - Regiões e instituições de vínculo dos autores

Região	Instituição de vínculo dos autores	Nº de autores vinculados
Sudeste	Fundação Oswaldo Cruz	2
	Universidade Estadual Paulista;	1
	Universidade de São Paulo;	1
	Universidade Federal de Viçosa;	2
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
	Universidade Federal de Minas Gerais	1

	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1
	Unicentro Newton Paiva	1
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	2
	Universidade Estadual de Londrina	2
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe	1
Exterior (EUA)	Centro de Estudos da Ciência, EUA	8
TOTAL		12
		23

Fonte: dados coletados pela autora em estudo bibliométrico na Base de Dados SciELO.

Outro fato de destaque é a localização geográfica das instituições de vínculo, que em sua maioria estão sediadas na região Sudeste.

A representação gráfica apresentada a seguir, mostra com mais clareza o percentual de instituições de vínculo dos autores, por localização geográfica.

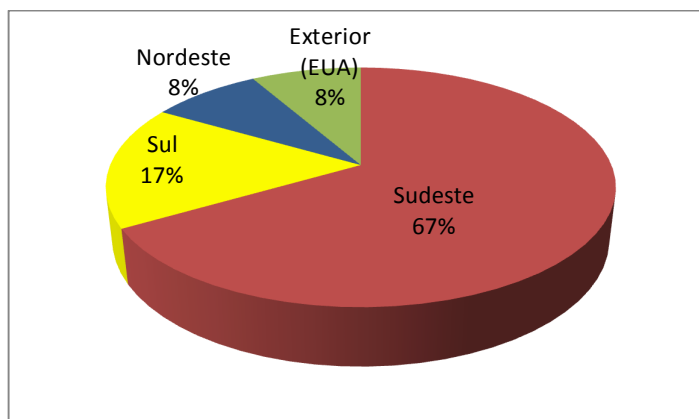


Gráfico 1: Regiões das Instituições de vínculo dos autores

Fonte: dados coletados pela autora em estudo bibliométrico na Base de Dados SciELO.

5.3 Quanto aos periódicos

Quanto aos periódicos que publicaram artigos sobre Paul Feyerabend no período em estudo, destacaram-se Ciência & Educação – Bauru (3); Educação e Pesquisa (1); Estudos Avançados (1); História, Ciências, Saúde – Manguinhos (1); Psicologia: Reflexão e Crítica (1); Revista Brasileira de Educação Médica (1); Ágora - estudos em teoria psicanalítica (1).

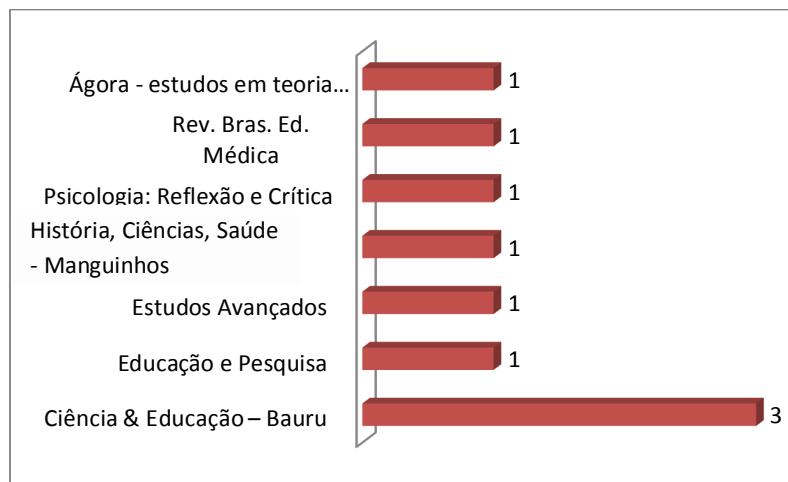


Gráfico 2: Periódicos que publicaram sobre Paul Feyerabend no período em estudo
Fonte: dados coletados pela autora em estudo bibliométrico na Base de Dados SciELO.

5.4 Quanto à instituição de vínculo e o *Qualis* dos periódicos

No que tange a instituição de vínculo dos periódicos, destacou-se o Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, com 3 publicações. Na sequência apareceram com 1 publicação cada: Casa de Oswaldo Cruz, unidade da Fundação Oswaldo Cruz; Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo; Associação Brasileira de Educação Médica; Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Quanto ao *Qualis* dos periódicos os índices podem ser verificados na tabela abaixo.

Tabela 2 – Títulos, instituições de vínculo e *Qualis* dos periódicos

Periódico	Instituição de vínculo	Nº de art.	<i>Qualis Educ</i> ^{IV} .	<i>Qualis Interd</i> ^V .
Ciência & Educação (Bauru)	Universidade Estadual Paulista	3	C	-
Educação e Pesquisa	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	A1	A2
Estudos Avançados	Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo	1	A2	A2
História, Ciências, Saúde - Manguinhos	Fundação Oswaldo Cruz	1	A1	A1
Psicologia: Reflexão e Crítica	Associação Brasileira de Educação Médica	1	A1	A1

Revista Brasileira de Educação Médica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	B3	A2
Ágora - estudos em teoria psicanalítica	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	1	B5	B3
TOTAL		9		

Fonte: dados coletados pela autora em estudo bibliométrico na Base de Dados SciELO.

5.5 Quanto às áreas e subáreas do conhecimento dos artigos

No que se refere às áreas do conhecimento em que os artigos foram categorizados, podemos dizer que 100% enquadraram-se nas Ciências Humanas, sendo que 1 dos artigos também foi enquadrado na área das Ciências da Saúde.

Já na sub área, o estudo revelou que a sub área Educação e Pesquisa Educacional, apresentou o maior número de artigos (4), seguida de Estudos Culturais (1); Ciências e Serviços da Saúde (1); História e Filosofia da Ciência (1); Física, Multidisciplinar (1); Psicologia, Psicanálise (1); Ciências Sociais, Interdisciplinar (1). Vale salientar que um dos artigos foi enquadrado em mais de uma sub área.

5.6 Quanto ao ano de publicação dos artigos

Quanto ao ano de publicação, 2010 revelou-se o ano em que mais foram publicados artigos sobre Feyerabend em periódicos indexados a Base de Dados SciELO, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 3 – Ano de publicação dos artigos

Ano	Nº
1993	1
1999	1
2001	1
2003	1
2004	1
2009	1
2010	2
2013	1
TOTAL	9

Fonte: dados coletados pela autora em estudo bibliométrico na Base de Dados SciELO.

5.7 Quanto à concordância e/ou discordância dos artigos com as ideias de Feyerabend

Ao analisarmos os resumos verificamos que todos os artigos da amostra selecionada, demonstraram concordância direta ou indireta^{vi} com as ideias de Feyerabend. As relações mais comuns estabelecidas articulam ou valem-se do ideário de Paul Feyerabend para subsidiar o ensino de Ciências, para equipará-lo com autores brasileiros bem como, com outros epistemólogos como Kuhn, Lakatos e Popper. Nenhum dos trabalhos analisados apresenta críticas a Feyerabend.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as várias constatações oriundas do estudo em questão, apontadas no decorrer deste artigo, algumas merecem atenção especial.

A primeira constatação é a que se refere ao exíguo número de artigos publicados na SciELO sobre Paul Karl Feyerabend e suas teorias, visto o significativo intervalo de tempo explorado e a abrangência da base de dados selecionada.

A segunda é a dispersão de autores, periódicos, instituições de vínculo (de autores e periódicos) e ano de publicação dos artigos.

E a terceira, decorrente das anteriores e da investigação bibliográfica que subsidiou este estudo, é a constatação de que, embora a filosofia da ciência de Paul Feyerabend seja um contributo relevante para uma filosofia da cultura contemporânea - por despertar reflexões, por promover inquietações e contrariedades, por gerar discussões e por mobilizar adoradores e abominadores de Feyerabend - ainda há um grande campo a ser explorado. O que sugere a importância ou até mesmo, a necessidade de mais estudos sobre o tema, num enfoque que contribua para um melhor entendimento e embasamento teórico sobre um tema polêmico e de extrema relevância.

Neste sentido, são evidentes as possibilidades de expansão deste trabalho, em outras bases de dados como *Web of Science*, *Scopus*, *Philosopher's Index*, etc. com outros parâmetros de classificação, com novos critérios de inclusão e exclusão, de forma comparada ou não. Assim como é perceptível à importância dos estudos bibliométricos e da extração de informações das publicações científicas apresentadas em bases de dados.

AGRADECIMENTOS

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina (FUMDES), pelo fornecimento da bolsa de Doutorado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. **Bibliometria: evolução história e questões atuais**. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

CARDOSO, O. O.; ALMEIDA, K. P. R. **O Pluralismo Metodológico de Paul Feyerabend: Um Desafio para a Administração**. Anais do XXXVI Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EOR824.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

FACHIN, G. R. B.; HILLESHEIM, A. I. A. **Periódico Científico: padronização e organização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

FERREIRA, A. G. C. **Bibliometria na avaliação de periódicos científicos**. DataGramZero - Revista de Ciência da Informação - v.11 n.3 jun/10. Disponível em: http://www.dgz.org.br/jun10/Art_05.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

FERST, E. M.; SILVA-FORSBERG, M. C. **Contribuições da epistemologia de Feyerabend para a discussão da abordagem CTS no ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental**. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente. Ano 7, Vol XIII, Número 2, Jul- Dez, 2014, Pág. 95-114.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. 2ª ed , Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FEYERABEND, P. **Matando o tempo: uma autobiografia**, São Paulo: Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

GUEDES, V.; BORSCHIVER, S. **Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica**. In: Proceedings CINFORM – VI Encontro Nacional de Ciência da Informação. Salvador – Bahia, 2005.

MELO, D. R. A. **A Questão do Método e a Pluralidade Metodológica em Estudos Organizacionais**. Anais do Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia (SEGeT), 2008. Disponível em: <http://www.cpge.aedb.br/seget/artigos08/490_seget_metodo_v3.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2014.

MOREIRA, M. A.; MASSONI, N. T.; **Epistemologias do Século XX**, EPU, São Paulo, 2011.

PACKER, A. L. **Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional**. Rev. USP, São Paulo, n. 89, maio 2011. Disponível em < http://rusp.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010399892011000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2015.

RAVELLI, A. P. X. et al. **A produção do conhecimento em enfermagem e envelhecimento**: estudo bibliométrico. Texto contexto - Enferm., Florianópolis, v. 18, n. 3, Sept. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n3/a14v18n3>>. Acesso em: 25 Set. 2014.

REGNER, A. C. K. P. **Feyerabend e o pluralismo metodológico**. Cadernos Catarinenses de Ensino de Física, v.13,n3: p.231-247, dez.1996.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO. Sobre o SciELO. Disponível em: < <http://www.scielo.org>>. Acesso em: 15 de set. 2014.

THUILLIER, P. **De Arquimedes a Einstein** – A face oculta da invenção científica, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

VANTI, N. A. P. **Da bibliometria à webometria**: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. Ciência da Informação, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002.

ⁱ Texto produzido com base nas informações disponíveis na página eletrônica da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, < <http://www.scielo.org/> >. Acesso em: 17 de julho de 2014.

ⁱⁱ O número de autores (21) ultrapassa a quantidade total de artigos (9) porque algumas publicações foram elaboradas em coautoria.

ⁱⁱⁱ O número de vinculações (23) ultrapassa a quantidade total de artigos (9) e de autores (21), porque alguns apresentaram vínculo com mais de uma instituição.

^{iv} *Qualis* na área da Educação.

^v *Qualis* Interdisciplinar.

^{vi} Estamos considerando de concordância indireta, aqueles artigos cujo objetivo era demonstrar as ideias de Feyerabend, individualmente ou associada a de outros epistemólogos.

PLATÃO E ROUSSEAU: PRESCRIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS PRIMEIROS LIVROS

Luciano da Silva Façanha¹
Maria do Socorro Gonçalves da Costa²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas orientações descritas por Platão na *República*, especificamente nos livros II e III, sobre a educação modelar das crianças, no que diz respeito àquilo que entraria em suas formações iniciais ao visar o aperfeiçoamento do corpo e da alma. Bem como a forma normativa com que também o filósofo Rousseau, de maneira semelhante, na obra *Emílio ou Da Educação*, nos dois primeiros livros, argumenta em favor daquilo que se deve fazer e evitar à sua criança imaginária para que desenvolva e permaneça na educação natural. Embora estes filósofos estejam afastados pelo tempo, o tema da educação e da criança lhes é comum, bem como muito do que pensaram sobre isto, em muito se aproximam. Desse modo, primeiro, apresenta-se as ideias da *República* nos livros mencionados, depois, as referentes aos livros do *Emílio* e finalizando-se com as considerações finais.

Palavras-chave: Platão. Rousseau. Educação. Infância. Prescrição.

ABSTRACT

This article aims to present some guidelines described by Platão in the *Republic*, specifically in Books II and III, on the education model of children, with regard to what would be in your initial training to target the improvement of body and soul. As well as the normative form with which also the philosopher Rousseau, in a similar manner, in the work or *Emilio or Education* in templeton's first two books, argues in favor of what to do and avoid his imaginary child to develop and remain on the natural education. Although these philosophers are distanced by time, the theme of education and child they are common, as well as much of what they thought about this in very approximate. Thus, first, it presents the ideas of the *Republic* in the books mentioned, then the pertaining to books of *Emilio* and ending with the final considerations.

Keywords: Platão. Rousseau. Education. Childhood. Prescription.

¹ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Direito pela Universidade Cidade de São Paulo e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente atua na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como professor Adjunto no Departamento de Filosofia (DEFIL); Coordenador do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar (PPGCult). E-mail: lucianosfacanha@hotmail.com.

² Possui graduação em Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (2008); Especialista em Filosofia Política, pela Universidade Federal do Maranhão. Mestra em Cultura e Sociedade/UFMA. Professor Assistente A - Universidade Federal do Maranhão - Campus VII; atua no Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar Jean-Jacques Rousseau (GEPI ROUSSEAU-UFMA), vinculado ao CNPq. E-mail: maria.costah@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a educação da criança permeia o ideário filosófico. Com Homero e Hesíodo sendo as referências principais no período arcaico do pensamento grego, parece não haver diretamente um manual indicando aquilo que deveria ser repassado à instrução das mesmas. O próprio termo *Paideia* surge tempos depois, tendo dentre seus significados, o de educação de meninos.

É um tema recorrente porque faz parte da formação e vida do homem. Sendo abordada de diferentes maneiras ao longo da história humana e da história da filosofia. Vários são os filósofos os quais discutiram acerca do mesmo. Alguns escreveram verdadeiros tratados a esse respeito. Na antiguidade clássica, Platão³ (427-347 a.C), foi um dos mais importantes filósofos a escrever algo assim. A *República*⁴, o diálogo sobre a justiça, trata, na sua grande extensão a respeito da educação da criança, do homem e do cidadão.

Já na modernidade, no auge da efervescência intelectual, o Iluminismo, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), retoma a temática e apresenta um projeto educacional diferenciado o qual causaria uma reviravolta nos preceitos educativos de sua época, ao apresentar uma educação de tipo negativo tendo como protagonista uma criança imaginária traçando para ela, um modelo educativo que vai do momento de seu nascimento até a idade adulta⁵, por volta dos vinte e cinco anos. Este projeto é o *Emílio ou Da Educação* composto por cinco livros, cujos dois primeiros tratam, dentre outros temas, da primeira e fundamental formação educativa daquela criança.

De modo que é possível observar, por meio da leitura destas duas obras, como cada autor, à sua maneira, propõe determinadas prescrições à educação infantil. Platão, por modelos e Rousseau, de forma mais normativa.

³ Segundo Gilda Naécia de Barros, Platão tem sido destacado como um exemplo de filósofo preocupado com a educação e especialmente voltado para um esforço reflexivo nesse domínio (BARROS, 1995a, p. 129).

⁴ A *República*, um dos mais significantes diálogos de Platão, é constituído por dez livros, e, embora seja uma obra a tratar a respeito da justiça e da cidade justa, o tema da educação subiste do primeiro ao último livro. Sendo quase impossível falar desta obra sem mencionar esta temática. Mesmo Rousseau, na modernidade, ao escrever o *Emílio ou Da Educação* a considera um dos mais belos tratados sobre a mesma.

⁵ Rousseau afirma que seu aluno aprenderá, em primeiro lugar, a ser homem, sendo o viver, o ofício que lhe quer ensinar.

Platão é um dos primeiros filósofos clássicos a objetar sobre o conteúdo das obras dos poetas⁶ e daquilo que não se deveria tomar de exemplo para educar as crianças, em sua *República*. A objeção surge no contexto de criação da cidade ideal platônica, no momento em que Sócrates, Glauco e Adimanto discutem sobre qual a melhor educação dos guardiões desta cidade⁷, após terem configurado a constituição das duas primeiras cidades: a dos porcos e a do luxo.

Na busca para edificar a cidade ideal ou justa⁸, entra em análise tudo aquilo que a constituirá e a educação é uma das principais preocupações da conversa dos três interlocutores. Por ter a justiça como pano de fundo dessa cidade, Sócrates deixa de lado as discussões correntes como a que teve com Trasímaco e Céfalo e se admite tratá-la como algo bem mais complexo e completo, por acreditar que a projeção da justiça vai dos grandes aos pequenos caracteres, ou seja, os pequenos caracteres sinalizam os indivíduos e suas ações, ao passo que os grandes caracteres dizem respeito à cidade como algo maior. Em outras palavras, Platão aspira que a justiça em cada indivíduo e sua respectiva classe, seja vista na estrutura e funcionamento da cidade, como uma espécie de reflexo⁹. É necessário, pois, que a justiça em seu aspecto mais amplo (na cidade) seja suspensa na discussão e seja, primeiro, analisada no seu aspecto particular (no indivíduo) (A República, 368d).

A necessidade de guardiões surge com o crescimento da cidade em construção, que por sua vez, exige se tratar de modo específico sua natureza e constituição, e requer, segundo Sócrates, maior acuidade e divagação, além do que os membros desta classe devem apresentar uma natureza apropriada. Surge, por conseguinte, nos livros II e III, as **prescrições**, entendidas como ordens expressas, regras e preceitos.

⁶ Os poetas são Homero, séc. VIII, a.C, autor da *Ilíada* e da *Odisséia* e Hesíodo, século VIII a.C, autor de *Os trabalhos e os dias* e *Teogonia*, ambos representam a formação literária da cultura grega no gênero.

⁷ Na *República*, Platão fala de três classes responsáveis pela cidade, os guardiões, os guerreiros e os artesãos, cada uma das quais desempenha sua função com a finalidade de que a cidade seja bem ordenada, assim como estes indivíduos o devem ser. A cidade é harmônica se, e somente se, também o forem seus habitantes. A classe dos guardiões é que recebe melhor descrição por ser a que dará origem ao rei-filósofo.

⁸ As cidades dos porcos e do luxo são as primeiras a serem discutidas no diálogo e o motivo pelas quais não se adéquam àquela que estão a fundar, qual seja, a cidade ideal ou justa.

⁹ “Para garantir essa futura harmonia, Platão estabelece modelos educativos. Isso fica bem claro no exame acerca da música e da ginástica e em sua aversão às inovações neste ensino” (BARROS, 1995a, p. 130). O brincar para a criança também é um ponto relevante no modelo educativo platônico, sobre o qual não nos atermos aqui.

Para que seja valente, perspicaz, animoso, ter um temperamento feroso e um instinto filosófico, forte e rápido, pergunta Sócrates – De que maneira é que hão-de criar e educar estes homens? A Saída é que se os eduquem em imaginação. Assim, lhes será possível assegurar a melhor forma de educá-los para este fim¹⁰. Inicia-se com esta prerrogativa, aquilo que deve e o que não deve compor o ideário educativo prescrito às crianças como futuros guardiões da cidade perfeita porque justa. Embora esteja inclusa nessa forma de educar principalmente os guardiões, todos aqueles que irão habitá-la serão educados segundo suas necessidades e aptidões.

Platão não nega a educação tradicional empreendida por meio da música e da ginástica aos jovens atenienses e que será a mesma, a base formativa da educação na República. No entanto, propõe-se, para esta, que sejam revistas aquilo que da música e da ginástica poderia comprometer seriamente o comportamento das crianças que estão por educar. Sua análise e determinação consistem, assim, em eliminar ou corrigir, das poesias aqueles trechos que não devem, de modo algum, ser ensinados seja pelas amas, seja pelos mestres ou pelas mães. Assim fazendo, prescreve que educação nestes termos, deve ser ensinada à criança desde pequena e antes da idade da razão para que tenham amoldadas a sua alma.

Jean-Jacques Rousseau, ao conceber, racionalmente, uma criança e sua educação, divide a vida desta em fases bem com aquilo que a mesma deve aprender ao mesmo tempo em que estimula que a mãe¹¹, a ama e o preceptor evitem certas manias, desejos e vontades fora da medida para que o pequeno Emílio, até seus doze anos de idade ainda possua sua constituição humana quase inalterada. Até essa idade, está em desenvolvimento aquilo que Rousseau denomina educação da natureza ou negativa, compreendida entre zero e doze anos.

¹⁰ “A formação do futuro cidadão implica um projeto de perfeição moral que, ultrapassando fins utilitários, não visa apenas à aquisição de informações e habilidades. Extrapolando o que chamamos propriamente instrução, seu projeto pedagógico, aspirando a um ideal de formação humana, abarca a vida do homem por inteiro. Iniciando-se desde os primeiros tempos de vida, alcança já a fase das brincadeiras, ou das *puerilidades*.” (BARROS, 1995a, p. 129).

¹¹ A posição de Rousseau em relação às mães desta época é extremamente a de estimular que amamente seus bebês, uma vez que a prática deste ato era escassa por motivos de vaidade. Muitas mães a evitavam por medo de terem os seus seios deformados e de seus esposos a desprezarem por isto. Para Rousseau, amamentar os bebês seria uma maneira de resgatar o amor dos filhos por suas mães e, conseqüentemente, pela pátria. A mãe e o pai são insubstituíveis na educação da criança, mas, dadas as circunstâncias, uma boa ama deve ser escolhida, bem como um bom preceptor na falta destes.

Embora este intervalo de idade se estenda do primeiro ao terceiro livro, as ideias aqui descritas, encontram-se nos dois primeiros livros da obra rousseaniana.

2. PLATÃO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PELA MÚSICA E PELA GINÁSTICA NOS LIVROS II E III DA *REPÚBLICA*

Tendo como preceito, a música para a alma e a ginástica para o corpo, inicialmente, o filósofo analisa a música e nesta, a harmonia, a literatura, o ritmo, algo que resultará numa melodia perfeita. Também, a música precede as fábulas, devido à incapacidade racional da criança em compreender o conteúdo destas porque as fábulas devem servir enquanto propuserem uma mentira útil e sirvam para amoldar o caráter anímico das crianças.

Ora, aquilo que deve ser ensinado às crianças diz respeito principalmente ao que se diz dos deuses e dos homens nas poesias. Como as grandes poesias eram cantadas, deve-se preferir àquelas que aliem harmonia, ritmo e palavras que contribuam para o desenvolvimento de uma alma bem ordenada, pois, se ambas não se efetivarem, tudo estará perdido. Nesse sentido, o cerne da educação pela música e pela ginástica, está no que se refere às palavras, pois são elas que devem adequar a harmonia e o ritmo para que alma assimile. Nestes termos, os trechos das poesias a não serem proferido são os que: em primeiro lugar, expressem lutas e intrigas entre os deuses para que aos futuros guardiões não seja incitado o ódio:

– Não se lhes devem contar ou retratar lutas de gigantes e outras inimizades múltiplas e variadas, de deuses e heróis para com parentes e familiares seus. Mas, se de algum modo queremos persuadi-los de que jamais um cidadão teve ódio a outro, nem isso é sancionados pela lei divina, é isto que deve ser dito, de preferência, às crianças, por homens, e mulheres de idade, e, quando elas forem mais velhas, também os poetas devem compelir-se a fazer-lhes composições próximas deste teor (A República, 378 c-d).

Como as primeiras histórias devem orientar para a virtude da alma, as poesias (épicas, líricas ou trágicas), devem mostrar um deus como essencialmente bom e não vingativo e raivoso; também o temor deve ser evitado, conforme ressalta o filósofo:

– E que, por sua vez, as mães, convencidas pelos poetas, não atemorizem os filhinhos, contando lhes histórias errôneas, de como certos deuses vagueiam de noite, com a aparência variada de estrangeiros ou forasteiros,

a fim de que, ao mesmo tempo, nem blasfemem contra os deuses, nem tornem os filhos mais medrosos (A República, 381e).

Quanto a serem corajosos, deve-se evitar das poesias, as partes lamentosas e que expressem medo, principalmente com relação à morte, como as que seguem, presentes na *Ilíada* e na *Odisseia*, respectivamente:

Como o fumo, a alma partira para debaixo da terra, saltando um pequeno gemido;
Tal como os morcegos no recesso de espantosa gruta esvoaçam aos gritos, quando algum cai da fila suspensa da rocha, e se seguram uns aos outros, assim elas partiam juntas (A República, 387a).

Para exaltar a coragem, o certo é que mesmo nas lutas, nas discussões e no enfrentamento dos desafios, os guardiões sejam resistentes, mesmo que isso lhes cause dor, sofrimento¹². O riso também não deve fazer parte da educação dos pequenos, pelo simples motivo de que, aqueles que são amantes do riso, não demonstram seriedade e por não serem dignos de consideração, conforme destaca Platão (A República, 389a): – Por conseguinte, não é admissível que se representem homens dignos de consideração sob a ação do riso; e muito pior ainda, se se tratar de deuses.

Assim, todo discurso enunciativo dos interlocutores do diálogo platônico para a educação das crianças, relembra-se, principalmente àquelas destinadas ao ofício de guardião, têm seu princípio, naquilo que reforce as qualidades virtuosas e de caráter destas crianças. Nesse sentido, as partes escolhidas da poesia, devem ressaltar não o medo, mas a coragem, não o medo da morte, mas a ideia de que não seja uma coisa terrível e temível, não a intriga entre os deuses e parentes, mas a união, não o desequilíbrio emocional e os prazeres que põem a perder uma alma temperante, mas o autocontrole. Portanto, fraquezas, lamentos e desgraças, principalmente com relação aos deuses devem ser evitados a todo custo, pois nada pior e destruidor da alma¹³ guerreira e guardiã do que os exemplos de

¹² Pela análise de Gilda Naécia de Barros, Platão, “partindo do fato de que o homem busca o prazer e fogem da dor conforme as opiniões que tem a respeito deles, pensa que a educação deve administrar esses móveis da conduta humana, para já desde pequena a criança seja ensinada a fugir do vício e buscar a virtude.” (BARROS, 1995a, p. 134-135).

¹³ São partes da alma humana em Platão, a concupiscência, a irascível e a racional. Quando a racional orienta a parte concupiscível, surge a temperança; sobre a irascível, surge a coragem; a racional incidindo sobre si, surge a sabedoria. Cada pessoa possui estas partes em sua alma; é a educação quem deve contribuir para fazê-las surgir de maneira produtiva.

desobediência aos chefes, o descontrole se si mesmo, bem como a tendência para com a bebida e o amor.

Sobre os homens, adverte que também os poetas os retratam sempre da pior maneira possível para se tomar de exemplo, principalmente no que diz respeito à justiça e à injustiça. Só quando se analisa o estilo, é que pode se discutir suas ações, a partir da narrativa e do discurso narrativo, posto que narrar é diferente de imitar. A narrativa deve ser simples e sem imitação como a que apresenta Homero ao diferenciar a fala dele próprio e a fala de quem ele está a falar. O mais importante, nesse sentido, é que ao imitar, a preferência é que se imite o mais semelhante possível àquele que se imita e sua ação, em primeira pessoa para não perder o foco referencial da pessoa imitada. O objetivo último é o dito por Platão a seguir:

– Mas, quando ele profere um discurso como se fosse outra pessoa, acaso não diremos que ele se assemelha o mais possível o seu estilo ao da pessoa cuja fala anunciou?

– Diremos, pois não!

– Ora, tornar-se semelhante a alguém na voz e na aparência é imitar aquele a quem queremos parecer-nos?

– Sem dúvida (A República, 393e).

Portanto, a prerrogativa é para que sejam imitadas as narrações sobre o homem exaltando sua firmeza de caráter e em primeira pessoa. Logo, deve-se diferenciar o que em poesia, prosa, tragédia e comédia é narração e o que desta é imitação da narração. Fora isto, a imitação é ainda aceitável se versar sobre aquilo que os guardiões devem imitar desde sua infância, conforme já assegurado anteriormente. Em resumo, os guardiões só serão exímios imitadores, se e somente, de coisas que exultem seu bom caráter. Por isto, afirma Platão:

– Por conseguinte, se conservarmos o primeiro argumento, de que nossos guardiões, isentos de todos os outros ofícios, devem ser os artífices muito escrupulosos da liberdade do Estado, e de nada mais se devem ocupar que não diga respeito a isso, não hão-de fazer ou imitar qualquer outra coisa. Se imitarem, que imitem o que lhes convém desde sua infância – coragem, sensatez, pureza, liberdade, e todas as qualidades dessa espécie. Mas a baixaza, não devem praticá-la nem ser capazes de a imitar, nem nenhum dos outros vícios, a fim de que, partindo da imitação, passem ao gozo da realidade. Ou não te apercebeste de que imitações, se se perseverar nela desde a infância, se transformam em hábito e natureza para o corpo, a voz e a inteligência? (A República, 395 c-d).

Do que fica acertado na discussão que também não devem imitar das tragédias e das comédias com relação ao que se refere aos homens: mulheres e

seus humores; escravos e escravas; homens perversos e covardes que troçam uns dos outros e toda espécie de erros, em palavras e ações, contra si mesmos e contra os outros. Também não se devem assemelhar aos loucos e maus em palavras ou atos, porém, devem conhecê-los; artífice a animais também deve ser evitado de os imitarem; há apenas uma maneira de falar e narrar pela qual se exprime o verdadeiro homem de bem. E, reitera:

– O homem que julgo moderado, quando, na sua narrativa chegar à ocasião de contar um dito ou feito de uma pessoa de bem, quererá exprimir-se como se fosse o próprio, e não se envergonhará dessa imitação, sobretudo ao produzir actos de firmeza e bom senso do homem de bem; querê-lo-á em menos coisas e em menor grau, quando essa pessoa tiver tergiversado, devido à doença ou à paixão, ou mesmo à embriaguez ou qualquer outro acidente [...] (A República, 396c-d).

Percebemos, portanto, que a educação que pretendem (os interlocutores) seja destinada às crianças da República, em especial aos guardiões, perpassa toda a análise da poesia, das tragédias e das comédias, auferindo-lhe que as palavras, o ritmo e a melodia devem ser harmônicos para que, ao serem transmitidas, seja capaz de desenvolver uma vida ordenada e corajosa. Por que isso? Em Platão, sabemos, a alma racional deve ordenar e orientar o corpo perecível e tendente aos prazeres terrenos. Como é o caráter que está sendo moldado, as mais indicadas para isso são a dória e a frigia. Logo, a educação pela música é capital para as crianças porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo nos caracteres da alma.

Quanto à ginástica, segue os preceitos da música, pois o corpo só será perfeito, se a alma o for em princípio. Em Platão, a alma comanda o corpo. A ginástica deve ser simples, para proporcionar a saúde do corpo. Para isso, é lícito evitar comidas muito condimentadas, danças, cortesãs, excessos. Compara o efeito da música para a alma e da ginástica para o corpo como os males da má música e da má ginástica. Os excessos da música ruim causam na alma a licença; os da alimentação, a doença para o corpo. O contrário de ambas são a temperança e a saúde, respectivamente. E assim, reitera:

– Por conseguinte, acolá (harmonias e ritmos) a variedade produz a licença, aqui, (corpo) a doença; ao passo que a simplicidade na música gera a temperança na alma, e a ginástica, a saúde no corpo?
– É assim mesmo – respondeu ele (A República, 304e).

A ginástica pode causar na criança grosseria e dureza, e a música, moleza e dureza, daí porque o deve também se exercitar na ginástica. Pois, moderando música e ginástica, se terá uma alma equilibrada e corajosa. E estes preceitos, adverte, devem ser observados em todas as idades.

O efeito primordial de todas estas prescrições será, segundo Platão, que na cidade que estão a fundar, as crianças assim bem educadas, poucos precisarão de juizes ou mesmo médicos, pois tanto o médico quanto o juiz, tratam o corpo por meio da alma e o juiz, a alma pela alma.

3. OS PRIMEIROS PRECEITOS PARA A CRIANÇA NOS LIVROS UM E DOIS DO EMÍLIO

Encontramos no filósofo moderno Jean-Jacques Rousseau uma considerável reflexão, também, acerca da educação da criança, no *Emílio ou Da Educação*, considerado um marco na educação moderna. Não são poucas as referências ao filósofo clássico no pensamento rousseauiano, nem inegável admiração do genebrino pelo autor da *República*.

No *Emílio*, o filósofo propõe argumentar sobre os princípios educativos para a formação do jovem Emílio, personagem fictício que, longe do convívio social, será educado conforme sucessivas etapas de desenvolvimento, que vão da primeira infância até a idade adulta, quando estaria pronto para a vida em sociedade¹⁴, mesmo que marcada, segundo Rousseau, pelos vícios e pela corrupção dos costumes¹⁵. Reiterando que a presente análise se restringe a esboçar as ideias dos dois primeiro livros da obra.

¹⁴ Sobre o que descreve como aspectos da socialização em Rousseau, Gilda Naécia de Barros afirma: "Socializar pode significar, na linguagem de Rousseau, uma forma de degradar, de preservar ou de transformar a natureza do homem. Na primeira hipótese, afastando-o de sua bondade originária, nas duas últimas, conservando-o, ora no meio da ordem – pública degenerada, ora no corpo da sociedade legítima. Em termos normativos, a boa socialização é um processo de desnaturação que não contraria a natureza humana, isto é, a sua essência. Se esta é corrompida, a socialização é má". (BARROS, 1995b, p. 181). Claramente, para o Emílio, destinam-se as duas últimas hipóteses de socialização.

¹⁵ O filósofo acreditou e defendeu que a educação deveria ser revista, possibilitando o resgate desse homem perdido. Por este motivo, o *Emílio* se mostra como possível saída, justificada pelo recurso ideológico da razão, que poderia muito bem ser posta em prática. Assim como este, os discursos escritos por Rousseau integram uma crítica à sociedade negadora da natureza, conforme afirma Jean Starobinski: "Essa sociedade *negadora* da natureza (da ordem natural) não supriu a natureza. Mantém com ela um conflito permanente, de onde nascem os males e os vícios de que sofrem os

No livro I estão organizadas as primeiras ideias a respeito da educação que antecipa a seu destinatário, o Emílio. Trata-se da educação primeira, e parte da educação natural e negativa¹⁶, a que irá substanciar as demais fases. Esta educação compreende os doze primeiros anos do personagem, por isso, a mais detalhada e a que o preceptor deve ter muito cuidado.

Sua primeira afirmativa é a seguinte: “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 9). Assim também uma criança quanto nasce, a natureza humana presente nela é boa. A perspectiva é apontar que o homem degenera o próprio homem, desde sua primeira infância.

Ao edificar a *República*, Platão adverte que o fará mediante o uso do *logos*, discurso racional. De maneira semelhante, Rousseau afirma que tomou a liberdade de educar uma criança de seu nascer à idade adulta. É uma forma de se utilizar do mesmo recurso do qual o filósofo grego fez. Pois, conforme diz:

Tomei, portanto, o partido de me dar um aluno imaginário, de supor sua idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio (ROUSSEAU, 1995, p. 27).

Vamos encontrar os princípios deste objetivo, nos primeiros contatos da criança com a mãe, o pai, a ama e o preceptor¹⁷. Para isso, a metáfora de comparar a criança a uma planta deixada ao acaso e todos que por ela passem, imprimir-lhe-ia um movimento, assim também a criança sujeita a várias vozes, modos e costumes, correria, também, o sério risco de não obedecer a ninguém. E um adulto seria,

homens. A crítica de Rousseau esboça, portanto, uma ‘negação da negação’: *acusa* a civilização, cuja característica fundamental é sua *negatividade* em relação à natureza. A cultura estabelecida nega a natureza – é essa a afirmação patética dos dois *Discursos* e do *Emílio*. As ‘falsas luzes’ da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio fictício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa”. (STAROBINSKI, 1991, p. 35).

¹⁶ “Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo”. (ROUSSEAU, 2005, p. 57).

¹⁷ Para Rousseau, o melhor preceptor seria o pai e a melhor ama, a mãe. Mas, a opção para conduzir mesmo a educação do pequeno Emílio é o preceptor de nome Jean-Jacques.

assim, a projeção daquilo que é ou pode ser por meio da educação recebida desde pequeno. Sobre isto, afirma enfaticamente:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Sobre a mãe pesa a responsabilidade de tolher os primeiros vícios que acriança pode apresentar, por exemplo, pelo choro, que é sua primeira relação com o mundo, donde resultaria o que diz:

Assim, suas primeiras ideias são de império ou de servidão. Antes de saber falar ela manda, antes de poder agir, ela obedece; e não raro castigam-na antes que ela possa conhecer seus erros. Ou os cometer. E assim é que se inculcam em seu jovem coração as paixões imputadas a seguir à natureza e que, depois de ter se esforçado por torná-la má, a gente se queixa de descobri-la má (ROUSSEAU, 1995, p. 24).

Esta educação iniciática deve prevenir os erros futuros e evitar que a criança se torne tirânica; possua conhecimentos sem reflexão; memória aguçada; compreensão sem sentido, débil de corpo e de alma, que, ao ter contato com o mundo ou dada a um preceptor, já chega cheia de erros sobre o entendimento de si, da moral, entre outros. Assim diz:

Quereis que conserve a sua forma original? Conservai a partir do instante em que vem ao mundo. Logo ao nascer, apropriai-vos dele, não o largueis antes que seja homem¹⁸: nada conseguireis sem isso. Assim como a verdadeira ama é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai. Que se acordem na ordem de suas funções bem como em seu sistema (ROUSSEAU, 1995, p. 24).

Estes primeiros cuidados são fundamentais na educação da criança. E tudo que envolve seus primeiros dois anos de vida são referentes aos cuidados maternos que não deixam de ser prescrições saídas da pena do autor, para não se deixar que adquira certas manias com, por exemplo, amamentação em excesso, o dormir em horário inadequado, os cuidados com a higiene, a liberdade de

¹⁸ “As idéias de Rousseau acerca do homem e de seu papel na sociedade nunca dispensam uma referência a esse pressuposto: o de um arquétipo – o homem da natureza, originalmente bom. Partindo desse modelo, Rousseau considera o homem vivendo associado e chega ao anti-arquétipo, o homem corrompido em sua natureza. Este corresponde a uma realidade; somos todos nós, criaturas de ontem e de hoje. Mas Rousseau projeta, ainda, uma função – o homem bem socializado, que não trai o arquétipo.” (BARROS, 1995b, p. 182). E o pequeno Emílio representa o arquétipo de homem da natureza e indubitavelmente bom; pelo caminho que traça a ele, demonstra em que momentos tal bondade pode ser dissipada.

movimentos para enrijecer o corpo, o oferecimento demasiado de brinquedos para satisfazer e disfarçar suas vontades, ou seja, a criança deve ser contrariada e deve até sofrer, aprender desde cedo, que sua condição é de dor, de desgostos, de adversidades.

Além do que já foi dito, aquilo que será fundamental para a educação infantil decorre dos três mestres de educação, através dos quais todos seriam educados, segundo o filósofo.

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens, ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Logo, muitas das prescrições, concentram-se nestes três mestres, os quais o preceptor deverá fazer coincidir para a boa a formação da criança. Seu o mérito consistirá em desenvolver de maneira hierárquica estes mestres na educação do pequeno discípulo. É essa a ordem que deve procurar impor, o hábito que deve fazer adquirir, já que a educação, além de uma arte, é também um hábito¹⁹.

Nesse sentido, é preciso reconhecer na ordem natural do desenvolvimento da criança aquilo que é natural se manifestar e o que não o é, para que isso não venha se transformar em hábitos incontornáveis. Conforme assegura o pensador:

Repito: a educação do homem começa com o seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições. No momento em que conhece sua ama, já muito se instruiu (ROUSSEAU, 1995, p. 12).

A educação como hábito deve se voltar, em Rousseau, para a permanência dos aspectos que na criança se desenvolvam de forma natural, como, o desenvolvimento dos órgãos de seu corpo; o ser e o sentir que precedem à razão intelectual, e estimulam o conhecimento da criança por meio das coisas e sem

¹⁹ O termo hábito quando se refere à educação no *Emílio*, soa contraditório, uma vez que Rousseau afirma que o único hábito que se deve evitar à criança é o de não adquirir nenhum. Ao mesmo tempo em que a caracteriza também, como um hábito.

intermédio. Tudo deve ser feito e pensado para que permaneça em si e se entenda como se só dependesse de si mesma para sua conservação²⁰.

Da educação positiva, fazem parte: a escola convencional; fábulas, livros, contato com grupos sociais, cuja finalidade é o desenvolvimento precoce da racionalidade da criança. A educação negativa possui, dentre outros propósitos, o de aperfeiçoar os sentidos, inicialmente, pelos quais se adquire saber e conhecimento e não estes a se sobrepor àqueles. Direcionadas pelo preceptor, as lições devem ser tomadas da experiência sensível, do conhecimento de si, da capacidade do indivíduo e seus limites como pessoa; devem-lhe ser ditas palavras claras, simples e de fácil compreensão; juízos de valor moral não convém antecipá-los, mas, construídos à medida de seu crescimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta breve análise, percebe-se, por conseguinte, , que os filósofos, Platão e Rousseau, voltam seu pensamento filosófico também e essencialmente para os cuidados que se deve ter com a educação da criança antes da idade da razão²¹. Trata-se dos cuidados com aquilo que deve compor as orientações educativas para os primeiros anos de vida da criança arquetípica.

Platão objetiva com isso a formação do rei-filósofo oriundo da classe dos guardiões, valendo-se do método dialético, tendo suas ideias assentadas no mundo inteligível, por isso, caracterizado pelo uso do *logos* racional. Rousseau, por sua vez, objetiva a formação de uma criança em paralelo com uma criança real, empírica. E, embora parta da empiria, tudo que é pensado para esta formação é elaborada de maneira racional, apontando o que o preceptor deve evitar até que se forme um cidadão cosmopolita. Mesmo as qualidades de caráter do Emílio pouco diferem das

²⁰ Segundo a análise de Danilo Streck, “mais importante do que analisar e detalhar as ‘matérias’ a serem ensinadas é observar e estudar as crianças. Vamos encontrá-lo estudando os tipos de choro, observando suas brincadeiras, sua linguagem ou os modos de raciocínio em diferentes fases de seu crescimento. Inicia-se com Rousseau o estudo sistemático da infância como parte do estudo do homem, e várias correntes psicológicas e sociológicas modernas podem reclamá-lo como seu precursor”. (STRECK, 2004, p. 28).

²¹ “A partir de uma observação atenta da criança, Rousseau julga ter avançado em sua investigação sobre o homem. Ele rejeita a idéia de que a criança seja um adulto em miniatura e distingue etapas de desenvolvimento lógico e psicológico do ser humano introduzindo o conceito de maturação em sua teoria educacional.” (BARROS, 1995b, p. 175-176).

do rei-filósofo da *República* de Platão, pelos muitos motivos que os dois filósofos estão em acordo.

Qual seria o real motivo, quando se faz a leitura das obras em questão destes filósofos? Na criança está toda a possibilidade do vir a ser, vir a ser um homem de bem, um governante, um cidadão. Estando a formar o rei-filósofo, Platão fala da educação para o homem; estando a falar sobre a educação de uma criança específica, Rousseau fala da educação do homem. E nenhum começa por falar de um homem adulto, mas o toma sempre na fase mais primordial da vida humana, a infância.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Gilda N. Maciel de. Jogo, brincadeira e educação – o paradoxo platônico. In: **Platão, Rousseau e o Estado Total**. São Paulo: T. A Queiroz, 1995a.

_____. Emílio: o solidário solitário? In: **Platão, Rousseau e o Estado Total**. São Paulo: T. A Queiroz, 1995b.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. 5ª. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Sérgio Milliet, 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995.

_____. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. Organização e apresentação: José Oscar de A. Marques. Tradução: Oscar de A. Marques, et. al. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo – seguido de sete ensaios sobre Rousseau**. Cap. 2. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO ALTERNATIVA AO PRAGMATISMO: APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO TRABALHO COMPLEXO

Raquel Trindade Andrade¹

RESUMO

Este artigo se propõe a delimitar as diferentes bases epistemológicas dos conceitos práxis e pragmatismo, delimitando a relação antagônica entre ambos, e, apontando para a necessidade imanente em reafirmar o sentido da práxis na contracorrente de um contexto em que o pragmatismo vem imergindo na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional com uma nova roupagem principalmente a partir da década de 1990. Tem assim como objetivo reafirmar o sentido da práxis no campo da formação profissional, especificamente voltada para o trabalho complexo se contrapondo às perspectivas pedagógicas centradas no pragmatismo utilitário.

Palavras-chaves: Práxis. Pragmatismo. Formação profissional. Trabalho complexo.

ABSTRACT

This article aims to cover the different epistemological foundations of praxis pragmatism and concepts, defining the antagonistic relationship between them, and, pointing to the immanent need to reaffirm the sense of praxis in countercurrent a context where pragmatism comes immersing in the sphere of production of knowledge and training with a new look mainly from the 1990s has as objective to reaffirm the sense of praxis in the field of vocational training specifically geared towards the complex work in opposition to the pedagogical perspectives centered pragmatism utility.

Keywords: Practice. Pragmatism. Vocational training. Complex work.

INTRODUÇÃO

Neste artigo partiremos da compreensão que a formação profissional voltada para o trabalho complexo se insere no âmbito das práticas sociais, e por assim ser, está relacionada com as formas de produção da existência humana que são produzidas historicamente. Diante disso, a análise de uma política ou programa de formação

¹ Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH/ UERJ; Especialista em Serviço Social e Saúde pela Faculdade de Serviço Social da UERJ; Assistente Social da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. Graduação na FSS da UERJ. E-mail: queltrindade@yahoo.com.br

profissional requer explicitar como que no modo de produção capitalista a ciência se converte em potencia material no processo de produção de mercadorias, de maneira geral, e nas mais diversas formas de formação profissional, em particular.

Neste trabalho nos limitaremos a apontar as diferentes bases epistemológicas dos conceitos práxis e pragmatismo, delimitando a relação antagônica entre ambos e apontando para a necessidade imanente em reafirmar o sentido da práxis na contracorrente de um contexto em que o pragmatismo vem imergindo com nova roupagem principalmente a partir da década de 1990. Enfatizaremos o campo do trabalho complexo, explicitando a origem do conceito e seu caráter histórico e introduziremos a discussão central a que se propõe este trabalho a partir de algumas considerações acerca do trabalho como princípio educativo, para então delimitarmos os conceitos práxis e pragmatismo.

Para tanto, partiremos do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, que tem no trabalho como princípio educativo a base para toda e qualquer formação humana e a práxis como sua permanente busca e constituição. Corroborando com Ramos (2014), a filosofia da práxis pode orientar filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores. Em síntese, a autora nos diz que, do ponto de vista filosófico, a filosofia da práxis nos leva a compreender o homem como um ser histórico-social, cuja essência se desenvolve nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens, moldando o processo de produção da existência humana. Em decorrência da construção social do homem, a práxis pode ser um referencial epistemológico e pedagógico.

Epistemologicamente, ou seja, do ponto de vista da teoria do conhecimento, o método histórico-dialético compreende a realidade na sua constituição histórica e suas contradições, o que possibilita compreender as mediações fundamentais que configuram a realidade na sua concretude. Sobre a compreensão do real, afirma Ramos:

O real não é fruto das ideias dos homens, o que faria com que se pudesse inventá-lo ou modificá-lo idealisticamente; nem é produzido por determinações externas a ele, o que o tornaria imutável, a despeito das ações humanas. Ao contrário, o pensamento histórico-dialético entende a realidade material e social como síntese de múltiplas determinações históricas, construídas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência. O real, portanto é uma construção histórica e social e,

assim, pode ser transformado pelos próprios homens, conforme a direção que se pretenda dar à humanidade. (Ramos, 2014: 208).

A filosofia da práxis proporciona uma referencia pedagógica cuja síntese encontramos na pedagogia histórico-crítica. Esse referencial tem a categoria modo de produção como fundamento e sentido da educação. Seu pressuposto é que “mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, 2005 apud Ramos, 2014).

Desse modo, a concepção que se tem acerca da realidade vai orientar os conteúdos e o método da pedagogia, que na pedagogia histórico-crítica estará voltada para os interesses das classes dominadas com vistas à transformação social. Isto requer pensar de que modo a formação profissional pode estar direcionada aos interesses dos trabalhadores enquanto sujeitos de práticas sociais.

Emergimos no século XXI sob o contexto cultural da pós-modernidade, em que atrelado ao neoliberalismo e ao processo de reestruturação produtiva, observamos uma inflexão das grandes narrativas nas ciências sociais, na direção das teorias do micropoder. De maneira intrínseca, observamos a recusa do antagonismo e das vias de confronto com a realidade posta e seu movimento, e um fértil contexto para a exacerbação de concepções pragmáticas em especial no plano da cultura, da política e da produção do conhecimento. Nessa conjuntura, o plano da “formação da inteligência”, como nos mostra Semeraro (2006), se difunde de forma muito mais tecnológico-utilitarista, em detrimento da formação de caráter ético-político.

A respeito dos efeitos desse fenômeno, podemos destacar a ênfase por um profissionalismo acrítico e hiperconcorrencial, a desqualificação do pensamento crítico na política e na filosofia, uma ênfase notável na gestão em detrimento das discussões sobre o Estado, e um aprofundamento do lugar da mídia e da imagem ou ainda do ambiente virtual na conformação da opinião, em detrimento dos debates democráticos e do papel das organizações políticas e movimentos sociais na sociedade.

No tocante a reestruturação produtiva que se torna mais evidente no Brasil na década de 1990, cabe destacar que a inauguração de um novo paradigma de produção

inicialmente na Europa acompanhada da crise do Estado de Bem Estar Social, surgiu uma gama de conceitos voltados para a adequação da força de trabalho a esse novo modelo produtivo. Diante da crise do emprego aprofundada pela introdução de novas tecnologias que substituem o trabalho vivo e que produziram uma profunda transformação no modo de produção capitalista, tanto na organização do trabalho quanto em novas exigências no perfil do trabalhador, a pedagogia das competências surge como o componente pedagógico dessas transformações.

Neves & Pronko (2008) analisam essas transformações sobre a formação para o trabalho complexo no Brasil, assim como a emergência, na década de 1990, da chamada sociedade do conhecimento amplamente difundida pelos Organismos Internacionais, em especial o Banco Mundial, como justificativa para imputar novos modelos formativos aos países periféricos. Partindo da revolução constante das forças produtiva própria ao modo de produção capitalista, essa concepção tende a criar a noção de um novo patamar de sociedade, em que a centralidade para o desenvolvimento da economia mundial não estaria mais na força física das indústrias, mas sim no conhecimento, na tecnologia e na inovação. Essas diretrizes tiveram importante impacto no tocante à educação superior e à produção de ciência e tecnologia. As autoras concluem pela diferenciação e desigualdade das proclamadas vantagens da “era da inovação e do conhecimento” na divisão internacional do trabalho e pelas repercussões dessas diretrizes na fragmentação e privatização dos modelos de formação para o trabalho complexo no Brasil, difundindo um novo modo de ser, mundializado e adequado à manutenção e reprodução do conteúdo técnico e ético-político necessário a esse novo patamar de produção.

É nesse sentido que a noção das competências surge, ou seja, no contexto das incertezas das possibilidades de constituição da carreira profissional, seja no tocante ao conteúdo das profissões, seja na constituição de renda e mobilidade social. Ramos (2009) citando Paiva (1997) fala sobre a crise do valor dos diplomas, os quais perdem o peso para a qualificação real, diante das competências requeridas pelas empresas e adquiridas pelo trabalhador, mediante seu atestado eminentemente prático. Ao contrário, porém, do título profissional, a validação das competências são sempre

incertas e temporárias porque irão variar com as requisições da conjuntura econômica e política.

Ramos (2009) expõe que antes desta perspectiva emergir, o conceito utilizado para a avaliação profissional era a de qualificação, vinculado, mas sem rigidez, à formação inicial do profissional. Já as competências se voltam para os atributos individuais do trabalhador, as práticas cognitivas adquiridas na experiência. Esse deslocamento no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico o seu correspondente, a saber: “do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção” (Ramos, 2009: 301).

A pedagogia das competências promove na educação escolar, mas também em toda formação profissional, três pilares associados, saber, saber-fazer e saber ser. Estas dimensões precisam vir acompanhadas de atividades práticas nas quais possam se materializar. Suas aplicabilidades práticas é o que valida o conhecimento transmitido. Por esta razão, essa concepção pode ser caracterizada como eminentemente pragmática, ou seja, predomina a conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sendo assim, lança na formação um papel a ser assumido pelo trabalhador, a gerência das incertezas, variações do processo produtivo e a adaptação às mudanças técnicas e na organização do trabalho. A noção das competências se sobressai, portanto, pelo seu caráter adaptativo e psicologizante das requisições imputadas pelo processo produtivo. No plano do seu escopo teórico resume a autora que:

A noção de competências situa-se, então, no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social (...). (Ramos, 2009: 303).

Com isto, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. Fica lançada a base pedagógica para a adaptação a “flexibilidade” necessária diante do cenário contemporâneo instável, em que se apregoa a

empregabilidade. Pode-se também deduzir, como nos mostra Pronko (2008) que a finalidade dessas bases se revela como sendo a preparação de especialistas que possam aumentar a produtividade do trabalho sob a direção do capitalismo monopolista e, ao mesmo tempo, a formação de intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista.

1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL VOLTADA PARA O TRABALHO COMPLEXO

A formação para o trabalho complexo segue a relação que se estabelece entre a crescente necessidade do trabalho especializado e a divisão internacional do trabalho. A diversificação e ampliação do trabalho complexo se refletiram em profundas mudanças no ensino superior ao longo de todo século XX.

O trabalho complexo é um conceito inaugurado por Karl Marx no volume I de O Capital, acompanhado do conceito trabalho simples. Como recapitula Neves & Pronko (2008) os trabalhos simples e complexos estão presentes em qualquer tipo de sociedade, porém são determinados historicamente, segundo a especificidade de cada formação social concreta e do estágio em que se encontra a divisão social do trabalho. O trabalho complexo é aquele especializado, ou seja, aquele que requer para sua realização um maior tempo de formação. Na sociedade capitalista em que o trabalho abstrato, ou seja, o trabalho humano convertido em valor é parâmetro na relação do valor do trabalho, um dado trabalho complexo, é equivalente a uma multiplicação do valor sobre o trabalho simples.

Nesta relação entre trabalho simples e complexo requer ressaltar, que ambos são determinados histórico-socialmente e essa distinção pode também representar disputas de interesses na conformação do mercado de trabalho e das políticas públicas. Nesse sentido, as remunerações do trabalho complexo muitas vezes não seguem essa proporção na relação com o trabalho simples. Na saúde, com o avanço dos processos de privatização e mercantilização, temos observado o trabalho complexo dos trabalhadores sendo remunerado com valor correspondente ao que seria um trabalho simples dentro dos padrões societários.

Se as características que constituem os trabalhos simples e complexo são históricas, sofrem também com as modificações em conformidade com a hierarquização

do trabalho coletivo, e com as diferentes composições históricas das classes sociais. Essas alterações são condicionadas pela incessante necessidade do aumento da produtividade do processo de trabalho, em especial da força de trabalho, no capitalismo, e as necessidades referentes à sua reprodução, no que tange aquelas de caráter ético-político voltado para o conformismo e consentimento das classes dominadas.

Assim, ao longo da história, foi se constituindo um processo de diversificação das funções especializadas, que pudesse atender a uma nova cultura urbano-industrial em moldes científicos-tecnológicos. Conforme ressalta as referidas Neves e Pronko (2008), ainda no capitalismo industrial houve uma refuncionalização das instituições de ensino superior, formando assim esse profissional especializado voltado para serem os agentes dessa nova cultura. Esse movimento se aprofundou ainda mais na fase monopolista do capitalismo, com ascensão do fordismo promovendo a generalização de um domínio cada vez mais especializado do conhecimento científico diretamente produtivo por parte do trabalho complexo.

O papel desse trabalhador especializado no processo de reprodução do capital para as autoras, guarda relação com a formação para o trabalho complexo, no capitalismo em sua fase monopolista até os dias de hoje, tem por intuito “a preparação de especialistas que possam aumentar a produtividade do trabalho sob sua direção e, simultaneamente, a formação de intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista” (NEVES; PRONKO, 2008, 27).

A respeito da formação dos intelectuais orgânicos Gramsci (2000a) apresenta este conceito como sendo o intelectual presente nos grupos sociais, originário do terreno de uma função essencial à produção econômica, que tem por finalidade assegurar a homogeneidade e consciência da função do grupo, não apenas no campo econômico, mas também social e político. Isto lhe confere certa capacidade dirigente e técnica, isto é, intelectual¹.

Porém, ressalta o autor, não significa dizer que há grupos que executariam atividades intelectuais, enquanto que outros ficariam a cargo das atividades manuais. A divisão entre teoria e prática e, portanto, entre trabalho manual e intelectual, é relativa, pois não há trabalho manual sem um mínimo de atividade intelectual criadora. Por isso,

conclui Gramsci, todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais. Esta função requer pensar determinado grupo social no seio das relações sociais em um determinado modo de produção.

Com o avançar da diversificação e ampliação das especializações, estabeleceu-se uma relação entre a divisão internacional do trabalho, a distribuição dos tipos de escola (e dos graus de ensino) e as diferentes aspirações das várias categorias profissionais destas camadas. Estabeleceu-se assim, uma relação mediatizada, “em diversos graus e por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas” entre os intelectuais e o mundo da produção. Os intelectuais orgânicos são assim, funcionários do campo da superestrutura, tanto no plano destinado a função de hegemonia, quanto ao de domínio direto, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. A atuação dos intelectuais das classes dominantes se volta para a reprodução do consenso espontâneo e do “aparelho de coerção estatal que assegura a disciplina” (GRAMSCI, 2000a, p. 21).

Gramsci (2000b) atenta para os momentos em que os grupos sociais podem compor o conjunto dessas correlações, que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva. Assim, o primeiro e mais elementar é o momento econômico-corporativo, em que os sujeitos observam uma unidade homogênea que é necessária preservar no grupo profissional, e, portanto, um dever em organizá-la. Mas neste momento não percebe o grupo no seu âmbito social mais amplo. Um segundo momento se percebe esse grupo profissional compondo um grupo social mais amplo, atinge-se a percepção da necessidade de solidariedade para com este. Trata-se aqui, da busca por uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes, prevendo a participação e reformas necessárias na legislação para o alcance das reivindicações postas. Já o terceiro momento é o que pretende superar os interesses corporativos de caráter meramente econômico do grupo social e se percebe a necessidade de atingir e unificar os interesses de grupos subordinados. Essa é a fase que Gramsci delimita como sendo a mais política, que toma a forma de “partido”. Em que a unicidade econômica e política se integram com a unidade intelectual e moral. Ou ainda, as questões são vistas no plano universal e não meramente corporativo.

Desse modo, Gramsci situa o profissional especializado no âmbito das correlações de forças, âmbito em que se situa a função da perpetuação do consenso ativo das classes dominadas. Ao mesmo tempo, esses profissionais estão situados em relações corporativas que estabelecem entre si ao longo da história e que podem ser superadas visando à unidade ético-política desses grupos com as classes subalternas.

2 INTRODUZINDO A DISCUSSÃO ACERCA DA PRÁXIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Para compreendermos como se desdobra a filosofia da práxis no campo da formação profissional, é antes, necessário nos depararmos em como o marxismo e o aporte da pedagogia histórico-crítica compreende o trabalho em sua dimensão ontocriativa e como que essa dimensão se expressa no campo da educação de modo a formar com esta uma unidade fora do escopo de cisão entre as duas esferas, que é típica da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista. Esta compreensão é importante para embasar a relação teoria-prática a que se propõe a filosofia da práxis.

O Trabalho tem uma dimensão ontocriativa que dele se constitui um princípio formativo ou educativo (Frigotto, 2009). A dimensão ontocriativa pode ser traduzida na expressão o trabalho como princípio educativo. Já a expressão o princípio educativo do trabalho se volta para a dimensão ética em que o trabalho considerado em sua dimensão ontocriativa se concretiza como um direito e um dever comum a todos os seres humanos.

A dimensão ontocriativa do trabalho parte da concepção em Marx de que o homem, diferentemente dos demais animais, necessita adaptar a natureza a si, na medida em que vai percebendo as suas necessidades. Ele o faz por meio do trabalho. O trabalho, portanto, como ressalta Frigotto (2009), não pode se resumir a atividade laborativa ou a emprego, mas significa a produção de todas as dimensões da vida humana. Isto porque as necessidades dos seres humanos não se resumem, evidentemente, às necessidades biológicas; pelo contrário, são amplas, diversificam-se e modificam-se ao longo da história.

Por esta breve introdução, já podemos delimitar três fundamentais características do trabalho: “por ele, diferenciamos-nos do reino animal; é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico; e o trabalho assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana” (FRIGOTTO, 2009, p.: 399).

Marx, em *O Capital* chama esta especificidade humana de concepção ontológica ou ontocriativa do homem: a ação de criar e recriar pela ação consciente do trabalho sua própria existência. Ora, o ser humano, ao fazê-lo, projeta objetivos da sua ação. Ou seja, exerce sua capacidade teleológica, de antever os resultados esperados para o atendimento de suas necessidades. Fica evidente que este processo é modificado pelos modos de produção da existência ao longo da história. Portanto, o trabalho profissional é uma resultante dessa historicidade.

Na medida em que o homem vai enfrentando o desafio de mudar as condições em que vive, enfrenta também o desafio de promover sua própria transformação, o que também se inverte de modo recíproco; ele se forma enquanto homem que intervém na sua realidade, e ele faz isso relacionando com outros homens. O trabalho, enquanto meio da relação do homem com a natureza para constituição do seu devir na história, e não na forma alienada, constitui um princípio educativo. Na medida em que, transformando a natureza em meios objetivos de vida ele transforma a si mesmo, e se afirma enquanto sujeito histórico na sociedade. Conforme nos diz Saviani (2003), o homem só se “individualiza no processo histórico e é somente na época moderna, na sociedade capitalista, que surge o indivíduo em contraposição à sociedade” (SAVIANI 2003, p.: 135).

Assim, por exemplo, na sociedade medieval a produção da existência humana girava em torno da propriedade da terra, que constituíam o poder dos senhores feudais e a produção era basicamente agrícola. Com as mudanças no século XV, diz Saviani (2003), o campo passa a se subordinar a cidade, e a agricultura a indústria, e a sociedade vai se delineando na forma urbano-industrial. Muitas mudanças ocorreram na forma do homem se inserir e organizar o processo de trabalho na passagem da produção artesanal para a industrial.

Manacorda (1991) traça o surgimento da expressão omnilateral em Marx para delimitar a passagem do trabalho enquanto formação artesanal pré-capitalista, que demarca ainda um homem limitado do ponto de vista religioso, nacional, político, mas que, uma vez colocado como finalidade da produção, podia afirmar sua limitada personalidade. Em contraposição, o trabalho na ordem capitalista passa a se configurar acessório a máquina; a produção se apresenta como finalidade dos homens e a riqueza como finalidade da produção.

Segundo o autor, a expressão surge em Marx inicialmente nos Manuscrito Econômicos e Filosóficos de 1844, mas seu sentido perpassa toda a sua obra, para transmitir a necessária universalidade das necessidades humanas, do desenvolvimento omnilateral do indivíduo, e, portanto, da superação do homem cindido do capital. Imergido no contexto da produção de Marx, o autor destaca um trecho da obra *Misériada Filosofia* e questiona “que é a riqueza, uma vez abandonada a limitada forma burguesa? (...) ‘Que é senão a exteriorização absoluta das suas faculdades criativas’?”.

Mas com o advento do modo de produção capitalista na sociedade moderna, a ciência, antes não pensada como de interesse comum, passa a dizer respeito a toda a sociedade, pois se torna convertida em potencia material ao ser incorporada ao trabalho socialmente produtivo. Com o conhecimento convertido em meio de produção, toda a contradição inerente ao modo de produção capitalista passa também pelo conhecimento, sua produção e aquisição, o uso privado e privativo deste. Eis então, um tipo de apropriação do trabalho humano, baseado na expropriação do conhecimento.

Na contramão deste processo, nos diz Frigotto (2009) que o princípio educativo do trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. “Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana” (p.402). Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, as relações aqui já apontadas.

Assim, conclui Frigotto destacando um importante aspecto:

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Realçamos este aspecto, pois é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do ‘aprender fazendo’ (...) Isto não elide a experiência concreta do

trabalho dos jovens e adultos, ou mesmo das crianças, como base sobre a qual se desenvolvem processos pedagógicos ou mesmo atividade prática como método pedagógico, tal como nos mostra Pistrak (1981), na sua obra clássica sobre o trabalho como elemento pedagógico (FRIGOTTO, 2009, p.: 402).

Assim sendo o trabalho enquanto princípio educativo não se configura, nos diversos processos formativos, isolado ou vinculado parcialmente à teoria. Trata-se de uma unidade indissolúvel teoria-prática, pois a concepção de trabalho constituinte da realidade humana pressupõe isto. A capacidade teleológica do ser humano pressupõe uma dimensão intelectual do trabalho.

A separação entre teoria e prática, como afirma Saviani (2003), é um produto histórico-social, e não é absoluta, mas sim relativa. Por estas razões, no campo do Marxismo, especificamente em Marx e retomado em Gramsci, se concebe a educação como politécnica ou educação tecnológica teórico-prática. O conceito de politecnia, um conceito especialmente utilizado nas discussões em torno da educação escolar, se volta para a superação dessas contradições, que busca a partir da própria sociedade capitalista superar a concepção burguesa de educação.

Com a instauração do modo de produção capitalista, que transformou a produção por cooperação simples do feudalismo à complexa divisão do trabalho na indústria, o conhecimento do todo do processo, bem como do produto do trabalho foi expropriado do trabalhador e devolvido a ele sob a forma parcelada. O trabalhador passa, então, a deter somente o conhecimento parcelado, fragmentado, relativo apenas à parcela do trabalho.

De modo resumido, por meio desta complexificação da divisão do trabalho e a fragmentação do conhecimento, surgem às especialidades profissionais, autônomas, que passam a ser requisitadas pelo mercado de trabalho. Partindo desse modo de apropriação do conhecimento, essas especialidades são marcadas pela cisão entre os que concebem o trabalho, partícipes da classe dominante e os que as executam, e a escola moderna surge de modo a atender esta dicotomia entre o ensino científico-intelectual e o profissional, voltado para os filhos da classe trabalhadora.

O conceito de politecnia ou educação tecnológica, portanto, colocado aqui de modo breve, visa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas

produtivas. Como alerta Saviani em diversos textos (2003, 2011), não se trata de uma formação que vise à totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, mas sim que se volta para a “conquista de uma capacidade omnilateral baseada, agora, em uma divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem” (Manacorda, 1964 apud Saviani, 2003), ou seja, a usufruição da liberdade, fruto do trabalho não mais apropriado privadamente.

Em resposta às correntes educacionais que versam sobre a relação teoria e prática no âmbito escolar, Saviani (2008), com base no método dialético de Marx, formula uma proposta pedagógica que acreditamos possível de ser estendida a qualquer nível de formação profissional, justamente por se basear no método histórico-dialético. Ele a sistematiza em cinco etapas.

O ponto de partida seria a prática social, que é comum a professores e alunos. Em seguida, a identificação das principais questões postas por essa prática, e que conhecimento seria necessário para dominá-las, essa etapa é chamada de problematização. O terceiro passo trata-se da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários a análise das questões detectadas na prática social. Lembra o autor que isto não se dá de modo tecnicista, mas sim de uma apropriação que se configura na socialização das “ferramentas culturais necessárias à luta social”. O penúltimo passo, diferentemente de outras correntes pedagógicas que apontam para a hipótese como uma etapa da aprendizagem, ocorre um processo de elaboração da nova forma de entendimento daquela prática social. “Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura a superestrutura na consciência dos homens’” (SAVIANI, 2008, p.: 57).

Por fim, o ponto de chegada é o ponto de partida, porém não mais compreendida como antes, mas sim, por intermédio da mediação da análise realizada no processo de ensino, transformada de síncrese em síntese. A compreensão da prática social não será a mesma desde que mude o modo de nos situarmos no seu interior. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Vázquez, 1968 apud Saviani, 2008), já que enquanto agentes sociais somos seres constitutivos de prática social.

A formação humana com base no trabalho como princípio educativo, como nos mostra Gramsci (2000a), fornece a possibilidade do desenvolvimento de uma concepção histórica e dialética do mundo, “para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou para o passado e que o futuro custa ao presente” (VÁZQUEZ, 1977, p: 43); ou seja, um presente enquanto síntese que se projeta para o futuro.

Podemos concluir, portanto, que o princípio educativo do trabalho se volta para uma dimensão de integralidade humana que não é possível dentro dos limites da divisão social e técnica do trabalho, que como nos diz Ramos (2004 apud 2010) essa não integralidade perpassa os profissionais porque está na origem da divisão entre os próprios sujeitos. Ainda com base na autora, uma formação profissional em sua integralidade requer que os conhecimentos ganhem sentido mediante a perspectiva de compreensão do real em sua totalidade, em que o processo do trabalho é uma mediação particular das relações sociais de produção.

3 O ANTAGONISMO ENTRE PRÁXIS E PRAGMATISMO

O pragmatismo é uma corrente da filosofia que identifica a prática como referendo da teoria. Para Vásquez (1977) “seu pragmatismo se põe em evidência, principalmente, em sua concepção de verdade; do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas, o pragmatismo infere que o verdadeiro se reduz ao útil” (VÁZQUEZ, 1977, p.: 211). Assim, a concepção de prática dessa corrente se limita ao que é útil, e, por consequência, a dimensão teórica da ação humana se dilui naquilo que essa prática individualizante referende como eficaz. O que a torna identificável com o ponto de vista do senso comum.

Essa dimensão do útil corresponde ao interesse individual, ou seja, o verdadeiro é aquilo que para nós é mais vantajoso acreditar, ou aquilo que nos traz êxito, eficácia à ação humana. A utilidade é o fundamento da verdade. A ação humana, a prática, é uma ação subjetiva e individual que visa a seus interesses.

Segundo Ramos (2010) o pragmatismo surge no final do século XIX, e tem como principais idealizadores filósofos norte-americanos. Surge na sociedade americana

após a guerra civil, pela separação entre a Igreja e o Estado e pela instauração de uma nova cultura fundada na ciência, na tecnologia e no desenvolvimento. Sua matriz está alçada na dialética hegeliana, justamente porque propõe uma unidade entre sujeito e objeto, porém, se afasta do pensamento de Hegel ao “propor o idealismo prático, que submete a dialética das formas lógicas às situações empíricas” (p.125).

A união sujeito-objeto, teoria-prática do pragmatismo se contrapõe à metafísica, porque, segundo seus idealizadores, ao invés da existência de uma verdade maior, existiriam várias verdades, que devem ser encontradas na experiência ou na experimentação científica. John Dewey, importante teórico que sintetizou as ideias originárias do pragmatismo, define a concepção de verdade como hipóteses de solução de problemas mediante sua eficiência comprovadamente vivida de modo experiencial ou cognitivo, o que determinaria sua utilidade social e moral.

No campo do marxismo Vásquez (1977) define práxis como atividade teórico-prática. Isto porque “tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar ou isolar um do outro” (VÁSQUEZ 1977, p.: 241). Para ele práxis é, então, a unidade teoria-prática.

Konder (1992) nos mostra o desenvolvimento do pensamento ocidental, especificamente o modo de se pensar a articulação entre teoria e prática, desde a Grécia Antiga até a ascensão da burguesia ao poder na Europa. Colocado aqui de modo resumido, o autor destaca na Grécia Antiga as influências históricas das ideias de Aristóteles, que delimitou três atividades humanas fundamentais: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*. Em síntese para o filósofo a práxis significava a atividade ética e política, diferente da atividade produtiva, que era a *poiésis*. Já a *theoria* foi concebida para atender a uma dimensão humana que se voltasse exclusivamente para a busca da verdade, sem que estivesse presa a uma finalidade prática.

O que o autor nos mostra é que a cultura dos séculos a partir da ascensão burguesa estabeleceu três fenômenos, a cisão entre a *theoria* e a *poiésis*, entre a práxis e a *poiésis* e a predominância do ativismo, de viés pragmático, ou seja, da dimensão que os gregos chamavam de *poiésis*, como a atividade de maior importância humana e social. Uma vez que na medida em que a burguesia vai dispondo dos instrumentos

fundamentais para estruturar o modo de produção capitalista, o conhecimento “que serve à produção material passa a merecer um apreço que vai deixando de ser dado aos saberes mais ou menos ‘improdutivos, ligados a atividades economicamente pouco justificáveis” (KONDER, 1992, p.: 102)ⁱⁱ.

Como é sabida essa valorização das atividades produtivas enquanto produção de objetos materiais, contudo, não ocorria sob a ótica dos que viviam do trabalho. Konder (1992) então conclui que nos horizontes burgueses da cultura liberal era impossível integrar a *poiésis* com a *práxis* (no sentido da atividade política ou poder da cidadania). A ideologia dominante implicava o pressuposto que a *práxis* só podia ser privilégio de uma elite bem preparada, que se resumia na própria classe burguesa. Até então, os trabalhadores não tinham o direito ao exercício do voto. Sendo assim, “coube justamente a Marx promover essa modificação decisiva, esse deslocamento essencial de perspectiva: repensar a relação entre a *práxis* e a *poiésis* do ângulo dos trabalhadores” (KONDER, 1992, p.: 103).

O autor esclarece que foi nos Manuscritos econômico-filosófico de 1844 que Marx começou a desenvolver uma concepção original de *práxis*, se diferenciando da concepção iniciada pelos gregos. Contudo é em Teses sobre Feuerbach de 1845 que se apresenta o primeiro esboço dos fundamentos do seu pensamento filosófico “definitivo”. Foi esse pensamento, ressalta Konder citando Lowy (1970), que Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, denominou de filosofia da *práxis*.

Quanto às relações entre teoria e prática, o autor corrobora com a visão de Vásquez. Acrescenta ainda, que segundo Marx, em Teses, a *práxis* é uma atividade “‘revolucionária’, ‘subversiva’, questionadora e inovadora, ou ainda, numa expressão extremamente sugestiva, ‘crítico-prática’”. (KONDER, 1992, p.: 115). Ressalta que é especificamente na segunda das Teses, que Marx sedimenta o desafio de superar dois paradigmas filosóficos em questão na época, os materialistas e os idealistas, de modo que estabelece a recusa definitiva de qualquer separação entre sujeito e objeto.

É esclarecido ainda que na terceira Tese, Marx supera a perspectiva materialista do homem comum como um produto do meio e da educação, na qual para transformá-lo bastariam que homens exercendo um poder exterior a essas condições mudassem esses “fatores”. Konder ressalta que Marx supera a compreensão de um sujeito

consciente exterior as condições sobre a qual se debruçaria a mudar. Em desdobramento dessa reflexão Marx utiliza o conceito de práxis revolucionária para expressar a relação entre o ato de transformar o mundo ao passo que se processa a própria autotransformação do sujeito. Existe para Marx uma conjunção entre modificar condições exteriores e modificar a si mesmo, de forma recíproca e intrínseca.

Vásquez (1977) soma a essa análise que ao longo da história da filosofia houve um predomínio da contraposição entre teoria e prática, na qual de modo geral não se reconhece que a práxis pode enriquecer a teoria. Porém, ressalta que teoria e prática são diferenças relativas que não existem dentro de uma relação que é uma unidade indissolúvel. E nessa relação ambas ganham autonomia relativa e dependência uma em relação à outra, tanto no plano histórico-social quanto nas especificidades das atividades práticas. Tal como ressaltou Gramsci “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2000^a, p.: 52). Prática, nessa perspectiva, não corresponde, tal como no pragmatismo, à ação subjetiva destinada aos interesses individuais, mas sim como ação material, objetiva e transformadora, “que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁSQUEZ, 1977, p.: 213).

Neste ponto, o marxismo se difere do pragmatismo também no que se considera útil e verdadeiro. O conhecimento útil para o primeiro é o que tem utilidade social, ou seja, aquele que o tendo como base o homem pode transformar a realidade. E esse é o critério de verdade, ou seja, justamente por ser verdadeiro é que o conhecimento será útil. E não o seu inverso, verdadeiro porque é útil. Porque no marxismo não se trata de relativizar a sua utilidade, mas sim de atribuir a uma consequência do critério de verdade. Essa verdade será pensada na prática enquanto potencial de transformação, que só é possível ao considerarmos o conflito e não a melhor adaptação à realidade.

Qual é então, para Vásquez, o lugar da prática na relação com a teoria? A prática assume dois movimentos, o de fonte da teoria e o de sua finalidade. Fonte porque a prática amplia com suas exigências, na relação do homem com o mundo material, o horizonte de problemas e soluções que a teoria precisa atender. Neste

aspecto, podemos nos remeter ao trabalho como princípio educativo, ou seja, a prática como ponto de partida para as necessidades humanas. E finalidade, porque aqui se insere o caráter teleológico do trabalho humano, tal como exposto por Marx na Ideologia Alemã, ou seja, a capacidade de projetar a finalidade de seu trabalho, ou como diz Vásquez, a antecipação ideal de uma prática que ainda não existe. Assim sendo, podemos observar que não há uma teoria que nasça de modo direto e imediato da prática, mas sim de uma relação em que a teoria, partindo desta, se antecipe de modo a poder projetar-se idealmente a uma nova prática. Nas palavras do autor:

A prática é aqui a finalidade que determina a teoria. E, como toda finalidade, essa prática – ou, mais exatamente, esse projeto ou antecipação ideal da prática – só será efetiva com o concurso da teoria. A prática como objetivo da teoria exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira (VÁSQUEZ, 1977, p.: 233).

Em continuidade, a teoria guarda uma relativa autonomia em relação à prática, já que para se projetar uma nova ação, precisa-se antecipar idealmente a esta. Por isto, por mais que haja teorias sem vinculação estrita à prática, esta por si mesma, como produção de finalidades ou de conhecimentos, não transforma a realidade. Ou seja, não se realiza enquanto práxis. Portanto, podemos dizer que a relação entre teoria e prática se estabelece como de mútua dependência.

Assim, resume Vásquez, se a teoria, independentemente de suas consequências práticas, pode mostrar uma autonomia relativa a respeito da prática, esta não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos. Quais sejam:

- a) Um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- b) Um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática – com que se leva a cabo essa transformação;
- c) Um conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realize, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um

determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;

d) Uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que essas finalidades, para que se possam cumprir sua função prática, têm de corresponder a necessidades e condições reais, têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização. (VÁSQUEZ, 1977, p.: 240).

Por estas razões é que podemos dizer que é possível superar a prática utilitária, ao contrário do que apregoa o pragmatismo, de modo a transformá-la em princípio educativo; ou seja, inseri-la na práxis. No pensamento pragmático ou do senso comum, a validade do fazer é sua utilidade ou eficácia; ou seja, a eficácia é medida única e exclusivamente pelo conhecimento tácito do trabalhador, o conhecimento adquirido pelo ato de fazer, por meio das experiências de êxito ou fracasso, pelos automatismos ou pela intuição. Nessa perspectiva, a validade do conhecimento a que se recorre para a ação, enquanto fazer profissional é predominantemente as associações com os êxitos ou fracassos de experiências realizadas anteriormente. A motivação prática se restringe às associações pragmáticas do próprio fazer.

A prática profissional precisa então estar orientada em sua dimensão praxiológica. Qual seja, orientada por uma compreensão crítica do real; pelo conhecimento científico enquanto fundamento do trabalho intelectual e pela dimensão teleológica, tal como vimos em Vasquez: o conhecimento que se antecipa idealmente e orienta a ação de modo crítico e consciente, permitindo uma ação planejada.

Ramos (2010) ressalta que o pragmatismo é permeado por uma perspectiva de adaptação da concepção funcional-naturalista do homem, que atribui uma causa biológica aos processos de socialização, de interação do indivíduo com o meio. Por essa perspectiva, esse equilíbrio seria alcançado por meio do amadurecimento de características individuais que proporcionariam o desenvolvimento humano. Atribui-se, assim, grande importância ao desenvolvimento psicológico enquanto desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio natural e social. Esse modelo converge com os preceitos da sociedade liberal burguesa, tal como apontado pela autora:

Tal como discutimos em outro trabalho (Ramos, 2001), o homem naturalista da Biologia e da Psicologia é o homem funcionalista da Sociologia. A sociedade ideal para a construção do equilíbrio social é a liberal, na qual predominam os interesses e as realizações individuais. (...) Nestes termos, a estrutura social torna-se um sistema resultante das ações e das condutas individuais construídas por meio dessa relação de equilíbrio entre essência humana, meio material e meio social (RAMOS, 2010, p.: 132).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que mediante as atuais (re) configurações do pragmatismo se torna fundamental resgatar estudos que dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético se lançam sob esse esforço de sistematizar a filosofia da práxis e seu corte antagônico com o pragmatismo. Outrossim essas definições se mostram como importantes subsídios para os estudos no campo da formação profissional, uma vez que a tensa relação entre ambos os conceitos se tornam mais diluídas nesse campo, ainda mais no atual contexto em que há um predomínio de uma espécie de ecletismo pragmático, o que, portanto, ratifica a importância de clarificar essas bases epistemológicas.

Observaremos que o pragmatismo prevê uma superação da fragmentação sujeito-objeto, mas o faz diferentemente do que apregoa a filosofia da práxis. Isto porque o pragmatismo concebe que a validade do conhecimento é a sua eficácia ou utilidade e desse modo a formação tende a preservar dimensões próprias do trabalho utilitário. Assim, essa prática não se apresenta como estruturante de um pensar que se conceba de modo crítico no sentido da práxis. Em síntese, essa perspectiva tende a difundir nos sujeitos profissionais uma sociabilidade adaptativa à realidade social.

Nesse sentido, analisamos que a perspectiva pragmática na educação segue a lógica da adaptação, na qual se enfatiza a superação dos problemas e não o seu enfrentamento. No entanto, como escreveu Gramsci (2000a), a formação do intelectual precisa consistir em elaborar criticamente a atividade intelectual de modo a modificar a relação com o dito esforço muscular- nervoso, no sentido de um novo equilíbrio que se fundamente na integração entre a atividade prática geral com uma nova concepção de mundo. Trata-se, pois, de formar o profissional não mais voltado apenas para a especialidade, mas para que possa se tornar dirigente “como construtor, organizador,

'persuador permanente', já que não apenas orador puro (...) da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente'" (GRAMSCI, 2000a, p.: 53).

Conforme ressaltamos ao longo deste trabalho, reafirmamos a necessidade da filosofia da práxis como perspectiva norteadora para compreensão da formação profissional em geral, e aquela voltada ao trabalho complexo em particular, como prática social e como tal, captar sua historicidade e contradições. A perspectiva da práxis possibilita aos profissionais compreender a relação teoria-prática para além do utilitarismo pragmático.

Vale por fim ressaltar que conforme considera Gramsci (2000a), a questão principal que se coloca para a criação de uma camada intelectual contra-hegemônica está na apreensão crítica da atividade intelectual-teórica, que possa ir modificando sua relação com a prática, de tal modo que à medida que interfere no mundo físico e social, possa "tornar-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo".

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, I. B. et al. (Orgs). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009;

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010;

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000;

_____. **Cadernos do Cárcere**. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000;

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

LIMA, Júlio César F.; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2a ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991;

NEVES, Lucia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008;

RAMOS, Marise. **Trabalho, Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010;

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Pedagogia das Competências. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. Estação de Trabalho Observatório dos Técnicos em Saúde (org). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p. 299-305.

_____. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 207-218, jan/abr 2014;

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2008. [Edição comemorativa];

_____. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994;

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n.34 jan./abr. 2007;

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006;

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2°. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977;

ⁱ Quanto aos empresários, Gramsci (2000a, p. 15) nos diz que pelo menos uma parte deles “deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe”. Contudo, conforme observamos em Florestan Fernandes (2006 apud RAMOS 2014), no Brasil em nenhuma das fases do desenvolvimento capitalista, as classes dominantes chegaram a impor a ruptura com a associação dependente em relação ao exterior (ou aos centros hegemônicos da dominação capitalista), ou seja, a capacidade de organizar a sociedade foi realizada de modo subordinada a dominação externa. Desse modo a burguesia nacional também não rompeu com a desagregação completa do antigo regime e de suas sequelas ou, falando-se alternativamente, das formas pré-capitalistas de produção, troca ou circulação; a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelitização imperialista da economia interna e à extrema concentração social e regional resultante da riqueza.

ⁱⁱ Segundo Konder, em A Riqueza das Nações de Adam Smith fica claro a preferência à poíesis em detrimento da práxis.

SOCIEDADE CIVIL, PODER COMUNICATIVO E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESFERA PÚBLICA¹

Wescley Fernandes Araujo Freire²

RESUMO

O artigo discute o papel do poder comunicativo (*kommunikative Macht*) enquanto recurso normativo da esfera pública (*Öffentlichkeit*), sua potencial contribuição e limites tendo em vista a democratização da esfera pública através da mobilização e institucionalização das liberdades comunicativas (*kommunicativen Freiheit*) dos cidadãos que participam da sociedade civil (*Zivilgesellschaft*), e que procuram entender-se mutuamente alcançando o consenso acerca de temas, problemas e contribuições elaborados em condições de igualdade e liberdade discursiva livres das pressões dos imperativos estratégicos dos sistemas funcionais, conforme o modelo da democracia deliberativa (*deliberativen Demokratie*) de Habermas. Além de descrever as ameaças que comprometem o potencial emancipatório do poder comunicativo, apresento um diagnóstico (provisório) sobre o conceito em suas interações com outras quatro categorias de poder – *poder político*, *poder social*, *poder econômico* e *poder da mídia* –, e avalio se tal estratégia pode explicar adequadamente o declínio da autonomia da esfera pública informal e da esfera pública política (*politische Öffentlichkeit*) em razão do domínio que aí exercem os interesses privados e econômicos, a burocracia e a comunicação de massa.

Palavras-chave: Sociedade civil. Poder comunicativo. Democratização. Esfera pública.

ABSTRACT

The article discusses the role of the communicative power (*kommunikative Macht*) as a normative feature of the public sphere (*Öffentlichkeit*), and its potential contribution limits in view of the democratization of the public sphere by mobilizing and institutionalization of communicative freedoms (*kommunicativen Freiheit*) for citizens participate in civil society (*Zivilgesellschaft*), and seeking to understand each other reaching consensus on issues, problems and contributions elaborated on equal terms and discursive freedom free from the pressures of the strategic imperatives of

¹ Este trabalho é uma versão ampliada do *Paper* apresentado no *Colóquio Internacional Justiça, Democracia e Emoções Políticas em Perspectiva Transnacional*, evento realizado na Fundação Joaquim Nabuco, entre os dias 27 e 29 de abril de 2015, com o apoio da CAPES, Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado do Pernambuco – FACEPE, UFPE, Goethe Universität/Frankfurt am Main e do Centro Cultural Brasil-Alemanha – CCBA. Sirvo-me de passagens, citações e notas retiradas do texto *Poder Comunicativo, Esfera Pública e Democracia deliberativa*, comunicação oral apresentada no *X Colóquio Habermas & I Colóquio de Filosofia da Informação*, e que integra os *Anais* do referido evento, realizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, entre os dias 09 e 11 de setembro de 2014, na UNIRIO.

² Professor Assistente I do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas (Filosofia) da UFMA. Mestre em Filosofia pela UECE. E-mail: wescley.fernandes@ufma.br

functional systems, depending on the model of deliberative democracy (*deliberativen Demokratie*) of Habermas. In addition to describing the threats that compromise the emancipatory potential of the communicative power, I present a diagnosis (provisional) on the concept in their interactions with other four categories of power – *political power, social power, economic power and media power* – and I evaluate whether such a strategy can adequately explain the decline of the autonomy of informal public sphere and the political public sphere (*politische Öffentlichkeit*) in the subject area who pursue private and economic interests, bureaucracy and mass communication.

Key-words: Civil society. Communicative power. Democratization. Public sphere.

1 INTRODUÇÃO

Do ponto de vista filosófico-sociológico, o processo de modernização social e cultural modificou a integração social e os processos de aprendizagem social (*soziale Lernprozess*) ao subtrair da religião e da vida ética o fundamento público da moral, política e direito, explicando em parte a expansão histórica dos regimes democráticos liberais no ocidente. Tal modernização trouxe consigo o problema da razoabilidade dos custos sociais ligados à estabilização da sociedade, e que já não pode mais ser resolvido a priori, “[...] *sem nenhuma mediação, sem passar pelo filtro da objetivação social*” (HABERMAS, 2003a, p. 26), em razão do “fato do pluralismo” (*Tatsache des Pluralismus*) e do risco do dissenso (desacordo razoável), isto é, do conflito entre a pluralidade de ideias, preferências, convicções, razões e, principalmente, e pela diversidade de formas de vida (*Lebensformen*) características das sociedades complexas.

Com a *linguistic turn*, a autoridade epistêmica (*epistemische Autorität*) dos conceitos da metafísica foi deslocada para o discurso epistêmico portador das “boas razões”, requerendo a superação da razão prática enquanto faculdade subjetiva, seja de um sujeito singular (sujeito transcendental kantiano), seja de um macrossujeito sociopolítico (a vontade geral rousseauiana), pois o diagnóstico do nosso tempo demanda uma responsabilidade histórica (solidária) da humanidade a nível global³ em face aos danos ambientais produzidos pelo uso não ético da ciência e da tecnologia, às intervenções eugênicas modificadoras da natureza e do ser humano, ao uso não racional e igualitário dos recursos não renováveis, à organização da vida humana centrada na economia, aos mercados não democratizados, às ondas migratórias continentais, ao desemprego em massa, à crise financeira global, ao fundamentalismo religioso e ao terrorismo, fenômenos que transcenderam as fronteiras dos Estados e que, por isso, requerem uma orientação ético-política fundamental e o desenvolvimento de uma cultura política (*politische Kultur*) baseada no “uso público da razão”.

³ Cf. OLIVEIRA, Manfredo A. *Ética, Direito e Democracia*. São Paulo: Paulus, 2010, p. 09 e ss. Ver também, APEL, Karl-Otto. *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1994, sobretudo, a Parte III – Os conflitos de nossa época e a exigência de uma orientação ético-política fundamental, p. 159 e ss.

Em meio a estes desafios⁴ históricos, como o Estado e a sociedade civil podem defender-se contra processos econômicos predatórios que comprometem o funcionamento das instituições democráticas em contextos de globalização e transnacionalização? Como a sociedade civil pode fazer frente a um Estado que cedeu à pressão dos interesses transnacionais dos imperativos sistêmico-funcionais? Como democracias consolidadas (ou em consolidação) podem se proteger de processos econômicos globais e transnacionais que corroem as bases de suas instituições democráticas? Uma concepção tradicional de sociedade civil e centralizada de Estado pode responder adequadamente a tais desafios? Qual o papel da sociedade civil nesse contexto? Pode a sociedade civil modelar a esfera pública (*Öffentlichkeit*) de modo a torná-la mais influente nesse processo? Quais as possibilidades de novos desenhos institucionais e da deliberação pública (*öffentliche Deliberation*) para o processo de democratização da esfera pública nacional e transnacional? E ainda: que tipo de auxílio pode ainda a filosofia política prestar à compreensão da cultura política em contextos de globalização e transnacionalização?

À luz dos novos desafios que se impõem aos regimes democráticos consolidados (ou em consolidação), o presente trabalho investiga o papel do poder comunicativo (*kommunikative Macht*) enquanto recurso normativo da esfera pública (*Öffentlichkeit*) e sua potencial contribuição e limites tendo em vista o problema da despolitização e democratização da esfera pública. Para tanto, Habermas procura explicitar a relação entre *teoria* e *práxis* a partir dos pressupostos do agir comunicativo (*kommunikatives Handeln*) e sua transformação em poder comunicativo na esfera pública através da mobilização e institucionalização das liberdades comunicativas (*kommunikativen Freiheit*) dos cidadãos que participam da

⁴ Cf. HABERMAS; Jürgen; RATZINGER, Joseph. *Dialética da Secularização: sobre razão e religião*. 3. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2007, p. 41-42. No plano político-jurídico, Habermas cita ainda uma série de eventos que explicam porque a desestabilização social resulta de um processo de modernização que aparentemente entrou em colapso: a) A transformação dos cidadãos em sujeitos de direitos que lutam apenas pela preservação de suas liberdades negativas de ação (direitos subjetivos); b) Mercados que não se deixam regular democraticamente; c) A esfera pública torna-se colonizada pela economia e pela burocracia através de seus mecanismos de ação voltados para fins instrumentais e estratégicos; d) O "privatismo do cidadão" decorrente do esvaziamento da esfera pública, o que implica, por sua vez, na perda da legitimação pública dada a impossibilidade de formação da opinião e da vontade quanto a temas e problemas de interesse geral, sem deixar de mencionar as questões mobilizadas por segmentos sociais com demandas específicas; e) A ausência de mecanismos internacionais promotores de processos democráticos de tomada de decisão relativos à solução de conflitos militares, impasses políticos e crises econômicas com repercussões globais; f) O atual insucesso na constitucionalização do direito internacional enquanto mecanismo de salvaguarda de minorias infligidas por conflitos político-militares.

sociedade civil (*Zivilgesellschaft*) e procuram entender-se e alcançar o consenso acerca de temas, problemas e contribuições elaborados em condições de igualdade e liberdade discursiva, livres das pressões dos imperativos estratégicos dos subsistemas funcionais (mercado, burocracia e direito), conforme o modelo deliberativo da democracia (*deliberativen Demokratiemodell*)⁵.

Conforme tal modelo, a participação discursivamente inclusiva de cidadãos constitui o núcleo do processo democrático (*Kern des demokratischen Prozesses*) – via formação da opinião pública e da vontade – e chave explicativa do nexos interno entre soberania popular (*Volkssoveranität*) e direitos humanos (*Menschenrechte*), a partir da transformação do *Princípio do Discurso (D)* em *Princípio da Democracia (De)*. A *reconstrução* (deliberativa) da democracia resulta em uma *integração social* baseada no *falar e agir* de cidadãos que procuram coordenar as pretensões de validade dos seus respectivos discursos (pragmáticos, éticos-políticos e morais) e, sobretudo, recorrer ao *medium* do direito enquanto mecanismo procedimental para a resolução não-violenta de conflitos e produção da solidariedade social (*soziale Solidarität*).

Após caracterizar o poder comunicativo, passo a relacionar e descrever os diferentes tipos de ameaças que comprometem sua potencial contribuição para a democratização da esfera pública. Por fim, recorrendo a textos posteriores a *Faktizität und Geltung* (1992), tais como *Concluding comments on empirical approaches to deliberative politics* (2005), *Political Communication in Media Society: Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research* (2006) e *Ach, Europa* (2008), elaboro um diagnóstico (provisório) acerca do conceito de *poder comunicativo*, considerando suas interações com outras quatro (4) categorias de *poder* – *poder político*, *poder social*, *poder econômico* e *poder da mídia* –, e avalio se tal estratégia de abordagem pode

⁵ “A democracia deliberativa é um modelo de democracia de duas camadas. As instituições relativamente formais da democracia representativa formam uma camada; as interações informais de um público que forma sua opinião em uma esfera pública bem-ordenada formam a outra. Embora informais, essas interações devem ocorrer sob certas condições, de modo que a formação da opinião seja autêntica e não coagida. Essas condições incluem certo padrão de igualdade e respeito, que suprem o conteúdo de uma esfera pública bem ordenada. Uma esfera pública democratizada ou bem ordenada deve oferecer a todos, especialmente a grupos marginalizados, a oportunidade de participar na formação, na influência e na crítica da opinião pública”. CHAMBERS, Simone. A política da Teoria Crítica. In: RUSH, Fred (Org.). *Teoria Crítica*. Aparecida: Ideias & Letras, 2008, p. 279. Para uma introdução crítica ao modelo de democracia deliberativa, ver CUNNINGHAM, Frank. *Teorias da Democracia: uma introdução crítica*. Porto Alegre: Artmed, 2009 e GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. O que significa democracia deliberativa? *Revista Brasileira de Estudos Constitucionais – RBEC*, 2007, ano I, nº 1.

explicar adequadamente o declínio da autonomia e a despolitização da esfera pública (*Öffentlichkeit*), em razão do domínio que aí exercem os interesses privados e econômicos (nacionais e transnacionais), a burocracia e a comunicação de massa.

Diante deste diagnóstico, cabe responder às seguintes questões: Ainda é possível falar em uma dimensão epistêmica da democracia? Quais as consequências da colonização sistêmico-funcional da esfera pública para uma teoria normativa da democracia? Pode a sociedade civil reavivar os fluxos comunicativos (*Kommunikationsflüsse*) necessários à democratização deliberativa da esfera pública?

2 SOCIEDADE CIVIL, PODER COMUNICATIVO E ESFERA PÚBLICA

Lugar onde ocorre a circulação comunicativa de problemas, temas, contribuições, informações e argumentos ligados à tensão entre facticidade e validade de normas de ação e acerca das questões que dizem respeito à natureza do processo político, a sociedade moderna é compreendida por Habermas a partir de uma estrutura dual composta por *sistema (System)* e *mundo da vida (Lebenswelt)*. O *sistema*⁶ designa um complexo de atividades reguladas por regras formais visando à manutenção da integração e funcionamento dos seus elementos constituintes, desligado das formas de comunicação do mundo da vida.⁷

Por sua vez, o *mundo da vida* constitui o horizonte linguístico da sociedade, pano de fundo do agir comunicativo, “[...] o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo” (HABERMAS, 2012b, p. 231). Se o sistema opera através da autorregulação, autocontrole, autossuficiência e autarquia de suas estruturas

⁶ “Ora, um sistema de ação não age, apenas funciona. Por isso, a relação entre ator e situação da ação não pode ser assimilada à relação entre sistema de ação e entorno.” E ainda: “No conceito do sistema de ação, os atores não aparecem como sujeitos agentes; eles passam a ser unidades abstratas às quais são atribuídas decisões e, desse modo, efeitos de ações. E, à medida que as ações são consideradas em sua estrutura interna e interpretadas como resultado de um conjunto complexo de aportes específicos de sistemas parciais, os atores são tidos como guardadores de lugar abstratos, que cuidam dos aspectos do organismo capaz de aprender, do estoque de motivos de uma pessoa, dos papéis e parcerias de um sistema social e das tradições de uma cultura, as quais são capazes de determinar a ação.” HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. Vol. II São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 428-429.

⁷ Cf. HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. Vol. II São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 428-429.

funcionais, o mundo da vida constitui o horizonte referencial (*Bezugshorizont*) onde falantes e ouvintes enquanto sujeitos políticos livres e iguais, ao criticar ou confirmar suas respectivas pretensões de validade normativa, tornam possível a resolução de dissensos através de consensos obtidos via “uso público da razão”. De unidades abstratas integradas sistemicamente, conforme a descrição da teoria dos sistemas⁸, o recurso ao conceito de racionalidade comunicativa (*kommunikativer Rationalität*), articulada aos pressupostos pragmáticos da linguagem, sob a forma de uma teoria do discurso, permite aos sujeitos compreenderem a si mesmos enquanto participantes que procuram um possível entendimento (*Verständigung*) sobre “algo” que pertença ao mundo objetivo, social ou subjetivo. Operando ao nível do *Lebenswelt*, o agir comunicativo constitui o mecanismo de reprodução das formas de vida.

Em *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus* (1973), Habermas apresenta um conceito científico-social de crise decorrente das contradições do modo de produção capitalista diretamente relacionado ao domínio exercido pela razão instrumental. Um sistema social (*Sozialsystem*) encontra-se em crise quando diminui a possibilidade das suas estruturas internas resolverem os problemas que lhes afetam colocando em risco a preservação da integração do sistema.⁹ Assim, quando os elementos sistêmicos e/ou valores-meta do sistema social (*Zielwerte des Sozialsystems*) entram em *crise*, a existência contínua e a identidade dos membros de uma sociedade veem-se ameaçadas. A crise de um sistema social implica em danos nos “[...] fundamentos consensuais das estruturas normativas” (HABERMAS, 2002, p. 14) da sociedade, acarretando ou a desintegração das instituições sociais, ou o início de um processo de aprendizado (*Lernprozess*), mudança e adaptação social a novas estruturas sistêmicas.

Procurando responder à pressão dos imperativos estratégicos dos subsistemas funcionais sobre as estruturas normativas do mundo da vida e ao (suposto) *déficit democrático* da Teoria Crítica, que coloca em risco a integração social, Habermas situou seu programa emancipatório na racionalidade comunicativa (*kommunikativen Rationalität*), investigando os pressupostos pragmáticos do

⁸ Ver LUHMANN, Niklas. *Introdução à Teoria dos Sistemas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

⁹ HABERMAS, Jürgen. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 2002, p. 13-14.

discurso¹⁰ enquanto condições comunicativas necessárias à autodeterminação (*Selbstbestimmung*) moral, política e jurídica de uma sociedade, conferindo aos próprios concernidos (os cidadãos) a decisão acerca de sua forma de vida mediante processos de entendimento discursivo livres de obstáculos e distorções.

Sob a influência da Teoria Crítica, o modelo deliberativo de democracia não recorre a soluções históricas definitivas (revoluções) ou propondo “conteúdos” prévios ao agir racional, capazes de encaminhar formas de vida emancipadas. Antes confere à prática comunicativa dos sujeitos históricos e socialmente enraizados na comunidade política a responsabilidade pelas decisões – reflexivas, falíveis e modificáveis – alcançadas mediante a força do melhor argumento. Desse modo, os *participantes* são retirados de sua centralidade subjetiva e mergulhados na estrutura comunicativa (*Kommunikationsstruktur*) do mundo da vida, sob a forma de um procedimento inclusivo constituído por relações de entendimento (*Verständnis*) e reconhecimento recíproco cujo *telos* reside na formação da opinião pública e da vontade na esfera pública.¹¹ Habermas levou adiante o programa de uma teoria crítica da sociedade através da transformação da teoria do agir comunicativo em uma teoria procedimental do direito e da democracia que articula a geração do poder comunicativo – a partir das liberdades comunicativas (*kommunikativen Freiheit*) e do fluxo comunicativo (*Kommunikationsflüsse*) que lutam por institucionalização na esfera pública – à facticidade e validade do direito, conforme a tese da cooriginalidade (*Gleichursprünglichkeit*) entre soberania popular (*Volkssouveränität*) e direitos humanos (*Menschenrechte*), constituindo núcleo do processo democrático. O modelo normativo de democracia equaciona o *princípio da soberania popular* ao *princípio das liberdades subjetivas* promovendo a conciliação entre liberalismo e republicanismo.

Seguindo este itinerário, a autodeterminação política (*politische Selbstbestimmung*) da sociedade civil (*Zivilgesellschaft*) torna-se, inclusive, a chave explicativa para a gênese da Constituição (*Verfassung*) dada pelo próprio povo (*Völk*) a si mesmo e por ele também interpretada, sob a forma de uma sociedade aberta dos intérpretes da Constituição (*öffentliche Gesellschaft der*

¹⁰ Ver HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Vol. I. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 60 e ss. Ver também HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, p. 110 e ss.

¹¹ Cf. HABERMAS, Jürgen. *Faktizität und Geltung*. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2014, p. 361-362.

Verfassungsinterpreten).¹² Desse modo, ou o código do direito é produzido democraticamente pelos cidadãos enquanto jurisconsortes, ou o direito é ilegítimo. Cabe à soberania popular (*Volkssouveränität*) exercida através do poder comunicativo dos cidadãos definir a tábua dos direitos civis do Estado democrático de direito (*demokratischen Rechtsstaates*). Para tanto, o conceito de poder comunicativo torna-se-á o “[...] *medium for expressing the radical democratic content of popular sovereignty, [...] lies at the heart of the communication model of the political process*” (FLYNN, 2004, p. 434).

Habermas toma emprestado de Hannah Arendt o conceito de *kommunikative Macht*. Para Arendt, o poder surge “[...] onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto [...]” (ARENDR, 2011, p. 69). E ainda:

o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concreto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. A partir do momento em que o grupo do qual se origina o poder desde o começo (*potesta in populo*: sem um povo ou grupo não há poder) desaparece, “seu poder” também se esvanece (ARENDR, 2011, p. 60-61, grifo da autora).

Habermas critica a estreiteza do conceito de *poder* formulado por Arendt. Segundo a autora, a gênese de uma esfera pública política ativa e, por conseguinte, de uma democracia radical, estariam comprometidas com a introdução de questões sociais e econômicas no espaço público e com a transformação do governo em um aparelho administrativo de dominação pessoal centrado em decretos e na burocracia, pois, aparentemente, Arendt limita a compreensão do poder “[...] a capacidade de pôr-se de acordo, em uma comunicação sem coações, sobre uma ação em comum” (HABERMAS, 1984, p. 205). Para Habermas, tal descrição (estreita) dos fenômenos do *poder* e da *política* não corresponde ao contexto das sociedades modernas.

Arendt não reconhece a legitimidade de um uso instrumental e estratégico do poder, apesar do seu emprego real no mundo da vida, tal como desenvolvido pela teoria dos sistemas, inscrevendo sua compreensão do fenômeno do poder no uso ilocucionário da linguagem no espaço público político. Se convicções são

¹² HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição*. Porto Alegre: Fabris, 2002, p. 13.

passíveis de manipulação no contexto da formação discursiva da opinião e da vontade, suas pretensões de racionalidade não podem ser, e isto leva Arendt a afirmar que o *poder político* (*politischer Macht*) só poder ter um fim em si mesmo, alimentando-se da *práxis* da qual surge e nela adquirindo seu conteúdo normativo.

A redução do *poder político* à *práxis* – *fala e ação* – dos indivíduos de uma comunidade política revela a *inspiração aristotélica* inscrita na *teoria da ação* da qual Arendt parte, desvinculando-a de atividades não políticas, como o *produzir* e o *trabalhar*, bem como da atividade não política (teórica) do pensamento: “*Gegenüber der Produktion von Gegenständen und gegenüber theoretischer Erkenntnis muss kommunikatives Handeln als die einzige politische Kategorie erscheinen*” (HABERMAS, 2011, p. 114). Com isso, Arendt suprime da esfera política o entorno sócio-econômico e os mecanismos estratégicos do sistema administrativo, além de ignorar o fenômeno da violência (ação estratégica).

Habermas está de acordo com Arendt quanto ao fato de que o poder legítimo não pode ser identificado ao êxito potencial de ações estratégicas, pois as instituições políticas encontram-se fundadas sob a ideia do reconhecimento (*Anerkennung*). Todavia, o poder político permanece sempre aberto à possibilidade de sofrer influência do agir estratégico. A violência (*Gewalt*) exercida pelo agir estratégico no plano político implica na capacidade de impedir que indivíduos ou grupos possam perseguir seus interesses. Para Habermas, a institucionalização da luta pelos meios de aquisição do *poder político* constitui um fenômeno inerente ao Estado moderno, “[...] *convertendo-se assim em um ingrediente normal do sistema político*” (HABERMAS, 1984, p. 218).

A recusa de Arendt quanto à abordagem funcionalista do poder político no Estado moderno, que faz participar do campo político os conceitos de violência, persuasão e manipulação, conduz a uma *versão não realista* do poder, pois “[...] *o conceito do político tem que fazer-se extensivo à competência estratégica pelo poder político e à utilização do poder no sistema político*” (HABERMAS, 1984, p. 220).

Cabe à esfera pública política (*politische Öffentlichkeit*) regular a luta dos grupos políticos pelo poder, que, no entanto, são incapazes de gerá-lo. Contra a tese de Arendt, as evidências históricas apontam que nem sempre o domínio político encontra-se orientado exclusivamente pelo poder legítimo gerado comunicativamente, pois em poucas ocasiões o domínio político resulta da

expressão da opinião e vontade pública. A violência estrutural que circula a esfera pública consiste no bloqueio dos discursos (deliberação) – fonte da legitimidade – entre sujeitos políticos e parceiros de direito, frequentemente resultado de ideologias que impõem barreiras à circulação da comunicação, conduzindo a enganos quanto à compreensão adequada de situações que se tornaram problemáticas. Portanto, é preciso encontrar um cânon crítico capaz de distinguir situações problemáticas mal compreendidas e convicções enganosas produzidas por comunicações distorcidas, que levam a um exercício institucional do poder contra os próprios cidadãos.

Para Habermas (1984, p. 221), Arendt “[...] se apega a distinção clássica entre teoria e práxis; a práxis se apoia em opiniões e convicções, que, estritamente falando, não são suscetíveis de verdade”, e tal fato a impede de compreender que questões práticas podem ser resolvidas através da formação de uma vontade racional. Habermas, enfim, formula o pressuposto da sua versão realista do poder comunicativo:

Wenn hingegen das “repräsentative Denken” in ihrem Sinne, das die Verallgemeinerungsfähigkeit von praktischen Gesichtspunkten, und das heisst: die Richtigkeit von Normen prüft, nicht von Argumentation durch einen Abgrund getrennt ist, lässt sich auch für die Macht gemeinsamer Überzeugungen eine kognitive Grundlage in Anspruch nehmen. Dann ist Macht in der faktischen Anerkennung diskursiv einlösbarer und grundsätzlich kritisierbarer Geltungsansprüche verankert (HABERMAS, 2011, p. 122).

Todavia, se a gênese do poder legítimo encontra-se vinculada à ação comunicativa livre de coação e distorções, cabe indagar ainda acerca das condições complementares que devem ser preenchidas pela esfera pública política (*politische Öffentlichkeit*) para que seja possível ampliar e fazer circular o poder comunicativo. Para resolver essa questão, Habermas precisa a) equacionar as interações entre *poder político*, *poder social*, *poder administrativo* e *poder comunicativo* e b) explicar por que a gênese do *poder comunicativo* pressupõe uma intrincada relação entre esfera pública política e sociedade civil.

O funcionamento adequado da democracia depende da institucionalização jurídica dos direitos de participação política e de comunicação, garantindo o livre e igualitário exercício da *liberdade comunicativa*, isto é, “[...] a possibilidade – pressuposta no agir que se aventa pelo entendimento – de tomar posição frente aos proferimentos de um oponente e às pretensões de validade aí levantadas, que

dependem de um reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 2003a, p. 155). Por sua vez, tal exercício das liberdades comunicativas dos cidadãos na esfera pública torna possível a geração do poder comunicativo, o poder oriundo da capacidade humana de associar-se para agir, e que se manifesta na esfera pública constituída intersubjetivamente e não distorcida comunicativamente. Desse modo, o poder comunicativo torna-se não apenas a chave explicativa da autonomia política, mas igualmente capaz de explicar o nexos interno entre autonomia política e formação legítima do direito.

Da formação da opinião pública e da vontade através do uso público das liberdades comunicativas resulta a geração comunicativa do poder equacionando o aspecto cognitivo à força motivadora, elementos ligados à aceitabilidade racional dos discursos práticos: “[...] *pode-se afirmar que o uso público de liberdades comunicativas é, sob este aspecto, um gerador de potenciais de poder*” (HABERMAS, 2003a, p. 186). Como o poder administrativo não pode gerar o poder político fica claro que o poder administrativo concorre para assumir o controle do poder comunicativo, uma vez que não pode igualmente produzi-lo: “*O poder produzido comunicativamente é um bem escasso, disputado por organizações e detentores do poder, que não têm condições de produzi-lo*” (HABERMAS, 2003a, p. 189). Sob a perspectiva da democracia deliberativa, ao produzir direito legítimo através da institucionalização do processo democrático da prática da autolegislação civil, o poder comunicativo transforma-se em poder administrativo,

pois a transformação do poder comunicativo em administrativo tem o sentido de uma *procuração* no quadro de permissões legais. A ideia do Estado de direito pode ser interpretada então como a exigência de ligar o sistema administrativo, comandado pelo código do poder, ao poder comunicativo, estatuidor do direito e de mantê-lo longe das influências do poder social, portanto, da implicação fática de interesses privilegiados (HABERMAS, 2003a, p. 190, grifo do autor).

A institucionalização jurídica do processo democrático implica o uso efetivo das liberdades comunicativas, cujos discursos mobilizam os diversos usos da razão prática em razão da compensação equitativa de interesses em disputa. O princípio da soberania popular cumpre a tarefa de impedir, através da “[...] *transmissão da competência legislativa para a totalidade dos cidadãos que são os únicos capazes de gerar, a partir do seu meio, o poder comunicativo de convicções comuns*” (HABERMAS, 2003a, p. 213), a transformação do *poder social*, “[...] *como medida*

para a possibilidade de um ator impor interesses próprios em relações sociais, mesmo contra a resistência de outros” (HABERMAS, 2003a, p. 219), em poder administrativo sem a filtragem do poder comunicativo.

Todavia, considerando o fato de que nem todos os cidadãos apresentam-se *face to face* em interações ligadas à consulta e tomadas de decisão, torna-se necessário o recurso ao *princípio parlamentar* que prevê a criação de corporações deliberativas. Por sua vez, o *princípio do pluralismo político* afirma “[...] *a necessidade de complementar a formação da opinião e da vontade parlamentar, bem como os partidos políticos, através de uma formação informal da opinião na esfera pública política, aberta a todos os cidadãos” (HABERMAS, 2003a, p. 214).*

O princípio da separação entre Estado e sociedade procura equacionar através da racionalidade jurídica elementos teleológicos e deontológicos na resolução de problemas vinculados à determinação do que seja a “vida boa”. Ao desaguarem no *parlamento*, os elementos deontológicos das comunicações políticas são transformados (ampliados) em elementos teleológicos em razão da competência legislativa do parlamento. O *princípio da separação dos poderes* e o *princípio da legalidade administrativa* visam “[...] *amarrar a aplicação do poder administrativo ao direito normatizado democraticamente, de tal modo que o poder administrativo só se regenera a partir do poder comunicativo produzido conjuntamente pelos cidadãos” (HABERMAS, 2003a, p. 216), tornando possível compreender através da lógica da argumentação, a diferença funcional entre fundamentação de normas e aplicação de normas. Em razão disso, Habermas (2003a, p. 217, grifo do autor) afirma que*

quando, porém, a administração assume outras funções, que não as administrativas, há uma submissão de processos de legislação e da jurisprudência sob *condições limitadoras*. Tais intervenções ferem os pressupostos comunicativos de discursos legislativos e jurídicos, estorvando os processos de entendimento dirigidos pela argumentação, que são os únicos capazes de fundamentar a aceitabilidade racional de leis e decisões judiciais. Por isso, a autorização do executivo para a promulgação de normas jurídicas necessita de uma norma especial, conforme ao direito administrativo.

Em tese, o aparelho estatal assume, sob o ponto de vista sistêmico, uma posição neutra no que diz respeito aos fins a que se liga o poder administrativo. Todavia, na medida em que o poder social pode tanto possibilitar quanto obstaculizar a formação do poder comunicativo, torna-se necessário blindar este

último quanto à influência de interesses alheios à opinião e vontade pública, oriundos da intervenção de empresas, organizações e grupos orientados por um uso estratégico (econômico) do poder, passando a dispor do poder social e exercer sua influência sobre o processo político com vistas à implementação de interesses próprios. Quando isso ocorre, o poder social transforma-se em poder político. Por isso, a institucionalização da opinião pública e da vontade – que encontra sua evidência empírica na criação, ampliação, fortalecimento e proteção de arenas públicas estruturadas discursivamente através dos *direitos* de autonomia e participação democrática dos cidadãos – configura um importante mecanismo à disposição da sociedade civil para “[...] amortecer e neutralizar a divisão desigual de posições sociais de poder e dos potenciais de poder daí derivadas, a fim de que o poder social possa impor-se na medida em que possibilita, sem restringir, o exercício da autonomia dos cidadãos” (HABERMAS, 2003a, p. 219).

Desde a elaboração de *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1962), Habermas tem operado importantes inflexões semânticas e normativas acerca do conceito de esfera pública (*Öffentlichkeit*). Em *Strukturwandel*, Habermas descreveu a configuração do quadro histórico que tornou possível a emergência da esfera pública burguesa (*bürgerlichen Öffentlichkeit*) enquanto esfera esclarecida, politizada e crítica em relação ao exercício do poder político e da dominação, principalmente na França, Inglaterra e Alemanha, e a transformação das condições que a tornaram possível, levando ao seu progressivo declínio e desaparecimento. A discussão pública, a crítica e a *publicidade* que caracterizavam a esfera pública burguesa – enquanto esfera política – tornaram-se possíveis graças ao papel desempenhado pela esfera pública literária enquanto público que através da literatura e da arte exerciam a crítica política e cultural em cafés, salões e clubes literários em oposição à cultura política da sociedade aristocráticas da época, cabendo aos jornais – que deixaram de ser informativos econômicos e mercantis – garantir a *publicidade* da crítica literária. Assim, a esfera pública emerge em meio às tensões entre sociedade civil e Estado. Habermas identifica a transformação, subversão e o declínio da esfera pública à interdependência estratégica entre os setores público e privado e à ampliação do *público* participante da esfera pública (a emergência do fenômeno das massas na política). A transformação da *publicidade crítica* em *Publizität* – “propaganda manipulativa” – é igualmente explicada pelas razões que tornaram

possível a ampliação do público na esfera pública, a expansão do público leitor, a ampliação dos direitos políticos e a refuncionalização da esfera pública.¹³

Em *Theorie des Kommunikativen Handelns* (1981), “[...] a esfera pública tem (agora) as funções de proteger e garantir a autonomia do mundo da vida frente aos imperativos sistêmicos” (LUBENOW, 2012, p. 226) tornando possível a solidariedade (cooperação social) enquanto resultado do exercício da função simbólica da integração social. A reprodução simbólica e vitalidade do mundo da vida resultam das práticas comunicativas que se desenvolvem na esfera pública informal, preservando a autonomia do *Lebenswelt*. Conforme Lubenow (2012, p. 226), trata-se de uma função “[...] ‘mais defensiva’, de assegurar a autonomia do mundo da vida diante do sistema administrado.” A esfera pública procura “sitiar” o sistema promovendo a mediação entre sistema administrativo e político, bem como entre mundo da vida e sociedade civil.

Com o surgimento do novo prefácio de *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1990), além de apresentar revisões quanto ao conceito de esfera pública, Habermas destacou a relevância que o conceito de sociedade civil passaria a ter para a compreensão procedimental do processo democrático. A necessidade de pensar a repolitização da esfera pública levou Habermas a um ultrapassamento do modelo de “sitiamento” do sistema pelo mundo da vida. Para isso, seria necessário redescobrir a sociedade civil enquanto conceito potencialmente normativo. Novas experiências democráticas tornaram possíveis o “[...] avanço da sociedade civil sobre o Estado, o crescimento das organizações da sociedade civil indica[ndo] o fortalecimento de uma esfera pública autônoma em relação ao Estado” (LUBENOW, 2012, 228).

Em *Faktizität und Geltung* (1992), Habermas não só abandona a ideia do “desacoplamento” entre *sistema* e *mundo da vida*, como também articula um conceito de democracia cujo processo de formação da *opinião pública*¹⁴ e da

¹³ Cf. LUBENOW, Jorge Adriano. A Esfera Pública 50 anos depois: Esfera pública e meios de comunicação em Jürgen Habermas. Em homenagem aos 50 anos de Mudança Estrutural da esfera pública. In: LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro (Org.). Mudança estrutural da esfera pública 50 anos depois. *Anais do VII Colóquio Habermas*. João Pessoa: UFPB, 2012, p. 215-244, p.221-222.

¹⁴ Na primeira edição de *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1962), a *opinião pública* (*öffentliche Meinung*) é referida às “[...] tarefas da crítica e do controle que o público exerce informalmente sobre os cidadãos –, e também formalmente, durante os processos eleitorais periódicos, – sobre o domínio organizado do Estado. A esta função de *opinião pública* se juntam também as obrigações de *publicidade* [*Publizität*], a exemplo da publicização obrigatória dos procedimentos.” HABERMAS, Jürgen. *Espaço Público* (Um verbete de enciclopédia). *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 2012, v. 3, nº 02, p. 218-227, p. 219, grifo nosso. No original: HABERMAS, Jürgen. *Öffentlichkeit* (ein

vontade decorrem de “[...] processos de comunicação e decisão [que] já estão ancorados no mundo da vida por uma ‘abertura estrutural’, permitida por uma esfera pública sensível, permeável, capaz de introduzir no sistema político os conflitos existentes na periferia” (LUBENOW, 2012, p. 230), de modo a reformular as relações entre processos de comunicação, circulação do poder político e tomadas de decisão do sistema político.¹⁵ Recorro a duas caracterizações deste conceito que me parecem oportunas:

1^a) A esfera pública pode ser descrita como um rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e *opiniões*; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos; [...]; 2^a) Por isso quando abrange questões politicamente relevantes, ela deixa ao cargo do sistema político a elaboração especializada. A esfera pública constitui principalmente uma *estrutura comunicacional* do agir orientado pelo entendimento, a qual tem a ver com o *espaço social* gerado no agir comunicativo, não com as *funções* nem com os *conteúdos* da comunicação cotidiana (HABERMAS, 2003b, p. 92, grifo do autor).

Ao substituir o “modelo do sitiamento” do *sistema* pela *esfera pública*, pelo “modelo das eclusas”, Habermas propõe um modo de atuação “mais ofensivo” por parte da esfera pública, agora institucionalizada, pela qual a sociedade civil, através do seu complexo institucional, torna-se capaz de “[...] influenciar na programação do sistema estatal, protegida pelo Estado de direito, mas não abdicar dele enquanto um sistema eficiente na implementação de fins” (DUTRA, 2010, p. 126). O complexo

Lexikonartikel). In: HABERMAS, Jürgen. *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977, p. 61-69. Em *Strukturwandel*, Habermas descreveu a evolução do conceito de *opinião (opinion)* – da expressão e publicação das opiniões livres, do juízo sem certeza, das convicções, dos usos e costumes (concepções correntes e convenções) e da consciência moral, que estão excluídos do âmbito da esfera pública objetivada e, por isso, irrelevantes para a esfera política – em direção a sua formalização institucional enquanto *opinião pública (public opinion, opinion publique, öffentlichkeit Meinung)*, exercendo as *funções* de *crítica* e *legislativa* em vista à racionalização do *poder político* e da *dominação*, transformando-os em uma “questão de razão”. Enquanto a *esfera pública (Öffentlichkeit)* realiza a *mediação* entre a sociedade civil e o Estado através da *opinião pública (öffentlichkeit Meinung)*, a *publicidade* – discurso crítico e racional – assegura a transparência da deliberação política que ocorre nas *arenas informais* e no *parlamento*. Cf. HABERMAS, Jürgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, p. 123-124. No original, HABERMAS, Jürgen. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 13. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013, p. 175. No prefácio à segunda edição de *Strukturwandel* e, principalmente, a partir de *Faktizität und Geltung* (1992), a *opinião pública* é apresentada como o resultado do *auto-entendimento público (Öffentliche Selbstverständnis)* que se forma na *esfera pública (Öffentlichkeit)* através das deliberações públicas – informadas e baseadas em argumentos sobre temas, problemas e contribuições – conduzidas pelos “públicos fracos” da sociedade civil em arenas informais localizadas na periferia do *sistema político*.

¹⁵ HABERMAS, *Faktizität und Geltung*, p. 432.

institucional da sociedade civil passa a constituir – lastreado na geração do poder comunicativo – um “sistema de eclusas” que filtram e sintetizam fluxos comunicativos, canalizando em direção ao complexo parlamentar problemas, temas e contribuições sob a forma de opiniões públicas, cuja força consiste em “[...] *indicar para um argumento legitimador e influenciar*” (DUTRA, 2010, p. 126).

A institucionalização da esfera pública possibilita a ampliação da sensibilidade do sistema político em relação à recepção de novos problemas sociais, à percepção da ocorrência de conflitos e crises de integração social, podendo conduzir, ao mesmo tempo, à tentativa de resolução de impasses, via controvérsias públicas, a respeito dos aspectos normativos das situações problematizadas. O processo de normatização emergente decorre, pois, da formação da opinião pública e da vontade nas esferas públicas informais, constituindo um procedimento político assumido no conceito de democracia deliberativa.¹⁶

Convertida em categoria normativa, a esfera pública tem por função tematizar e dramatizar os problemas da sociedade através dos fluxos comunicativos resultantes do livre e igual exercício das liberdades comunicativas, que se formam em diversas arenas, dirigindo seus influxos ao complexo parlamentar. Este processo explica não só a produção do poder comunicativo, como igualmente identifica a esfera pública a uma “caixa de ressonância” “[...] *onde os problemas a serem elaborados pelo sistema político encontram eco*” (HABERMAS, 2003b, p. 91), cumprindo a função de mediação entre mundo da vida e sociedade civil e sistema político e administrativo. Por esse motivo, a esfera pública é, fundamentalmente, constituída por entidades não governamentais e não econômicas, a fim de constituir uma blindagem contra a influência dos sistemas funcionais que transformam – de maneira ilegítima – poder social em poder político sem o crivo da deliberação pública. No interior da esfera pública recorre-se tão somente à força dos melhores argumentos, num contexto discursivo de formação da opinião pública e da vontade.

Por não possuir limites internos ou externos definidos a priori, além de não contar com a inclusão ou exclusão de problemas, temas e contribuições previamente delimitados – embora seus argumentos devam ser traduzíveis em razões públicas –, a agenda política da esfera pública forma-se apenas no momento em que um público, constituído por falantes e ouvintes que preservam o direito mútuo à

¹⁶ HABERMAS, *Faktizität und Geltung*, p. 433-434.

alternância de fala e dever de escuta, reúne-se a fim de exercitar as liberdades comunicativas de seus membros, ocasião em que se forma o poder comunicativo e os fluxos comunicacionais. Entretanto, a esfera pública acaba por necessitar de uma autolimitação mínima, de modo a impedir a circulação de formas estratégicas de comunicação, isto é, um “antifluxo” contrário à deliberação pública – que tem em vista a cooperação social (solidariedade) –, uma vez que se encontram fundadas na *barganha* (ameaças e promessas) enquanto forma de negociação de conflitos.

A reconstrução operada por Habermas quanto à interconexão entre liberdades comunicativas, poder comunicativo e esfera pública, bem como a proposta de interpretação da teoria da democracia à luz da teoria do discurso tornam possível compreender a própria esfera pública enquanto “espaço criativo” ligado à gênese da legitimidade do poder político. Entretanto, *Faktizität und Geltung* revela um problema não plenamente esclarecido por Habermas, tornando ambígua a compreensão acerca da geração do poder comunicativo. Nesse sentido, indagamos: Qual papel efetivamente desempenham as esferas públicas informais e a esfera pública política (*politische Öffentlichkeit*) para a geração do poder comunicativo? Afinal, em qual instância deliberativa o poder comunicativo é gerado?

3 O DECLÍNIO DA ESFERA PÚBLICA EXPLICADO A PARTIR DE QUATRO CATEGORIAS DE PODER

Vários textos importantes foram¹⁷ (e continuam sendo) publicados pelo filósofo alemão desde 2004 tendo observado-se o desenvolvimento de uma

¹⁷ Conforme recomendação do professor Dr. Jorge Adriano Lubenow, professor do DFE e do PPG-Filosofia da UFPB, importam ainda para o debate em questão a leitura dos textos “Progresso técnico e Mundo social da vida”, publicado originalmente em *Praxis, Zagreb*, nº 112, 1966, p. 217-228, “Política científicada e Opinião pública”, baseado no trabalho em homenagem a Hans Bart: R. Reich (Ed.). *Humanität und politische Verantwortung*, Erlenbach – Zurique, 1964, p. 54-73, publicados em *Technick und Wissenschaft als “Ideologie”* (1968), “A doutrina clássica da política em sua relação com a filosofia social”, “Dogmatismo, razão e decisão: sobre teoria e práxis na civilização científicada” e “Consequências práticas do progresso técnico-científico”, publicados em *Theorie und Praxis – Sozialphilosophische Studien* (1978), todos posteriores a primeira edição de *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1962). Para o professor Lubenow, conforme sua interpretação, a importância desses textos deve-se a ruptura da relação entre *teoria* e *práxis*, tal como formulada por Aristóteles no contexto da ética e da filosofia política gregas, mas que se perderam com o processo de cientificação da política e sua conseqüente burocratização, e que respondem pela despolitização da esfera pública, segundo uma “*perspectiva epistemológica*”, consoante a interpretação do professor Lubenow, baseada na crítica ao positivismo e na cientificação da política (Lubenow, 2013). O professor Lubenow (2012) refere ainda, conforme sua interpretação, uma “*perspectiva sócio-política*”, baseada na crítica ao Estado e à sociedade civil, como possibilidade complementar de explicação à despolitização da *esfera pública*. Cf. LUBENOW, J. A. A Despolitização da Esfera Pública em Jürgen Habermas sob a perspectiva epistemológica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 2013, nº 22, p.

metodologia baseada na pesquisa empírica com o objetivo de reconstruir a interação entre sistema e mundo da vida – até então considerados a partir da perspectiva da colonização do *Lebenswelt* pelo mercado, burocracia e juridicização. Habermas passa a considerar com maior atenção em suas análises o papel dos meios de comunicação de massa (*mass media*) e sua relação com o fenômeno da despolitização (e possibilidade de repolitização) da esfera pública articulando-o ao problema da autonomia da opinião e vontade pública. Assim, uma abordagem “provisoriamente satisfatória” dessas questões obriga a uma confrontação com os textos “*Concluding comments on empirical approaches to deliberative politics*” (2005)¹⁸, “*Political Communication in Media Society: Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research*” (2006)¹⁹ e, sobretudo, *Ach, Europa* (2008)²⁰, pois estes introduzem “referentes empíricos” que importam para a atualização do diagnóstico acerca do papel do poder comunicativo na esfera pública. Passo a descrever a seguir, conforme a leitura habermasiana, as diferentes ameaças que se interpõem a geração do poder comunicativo e que obstaculizam sua potencial contribuição para a repolitização e democratização da esfera pública em virtude das patologias da comunicação de massa.

Em *Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics* (2005), Habermas parte de critérios²¹ para avaliar a qualidade do discurso racional

84-104 e LUBENOW, J. A. A Despolitização da Esfera Pública em Jürgen Habermas sob a perspectiva sócio-política. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 2012, v. 3, n. 1, p. 54-95. Além das perspectivas desenvolvidas pelo professor Lubenow, acredito que também seja possível falar em uma *perspectiva das patologias da comunicação de massa (e estrutura de poder da esfera pública)*, baseada na “diferenciação incompleta” entre a estrutura de poder da esfera pública e a dinâmica da comunicação de massa, e ainda em uma *perspectiva institucionalista*, baseada na crítica à *participação e deliberação em desenhos institucionais democráticos* (ou sobre o *déficit institucional da esfera pública habermasiana*).

¹⁸ Publicado em *Acta Politica*, 2005, v. 40, p. 395-493.

¹⁹ Publicado em *Communication Theory*, 2006, v. 16, p. 411-506.

²⁰ HABERMAS, Jürgen. *Ach, Europa: Kleine Politische Schriften XI*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008. A terceira parte dessa obra, intitulada *Zur Vernunft der Öffentlichkeit*, traz dois artigos – “Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie” (2006) e “Medien, Märkte und Konsumenten – Die seriöse Presse als Rückgrat der politischen Öffentlichkeit” (2008) – que atualizam o debate em torno da esfera pública (*Öffentlichkeit*), (1º) apontando a relevância da *pesquisa empírica* para a teoria normativa da democracia e (2º) indicando como a estrutura da comunicação de massa afeta a formação e crítica informada da opinião pública (*öffentliche Meinung*) e a função normativa da esfera pública (*Öffentlichkeit*).

²¹ Esses critérios são: a) a reciprocidade para levantar e responder a pretensões de validade, b) a conexão desta troca com razões justificadas, c) a inclusão direta ou indireta de todos aqueles afetados, d) e a ausência de pressões interferindo com exceção da “força sem força do melhor argumento”. Cf. HABERMAS, Jürgen. *Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics*. *Acta Politica*, 2005, v. 40, p. 384.

como padrão valorativo do potencial cognitivo das comunicações atuais e como desenho para a construção de comunicações aprimoradas cognitivamente (HABERMAS, 2005). A concepção de discurso racional resulta da reconstrução das práticas comunicativas à luz das pressuposições pragmáticas da comunicação em geral quando falantes e ouvintes procuram entender-se acerca de pretensões de validade problemáticas apoiando ou negando a verdade ou correção de alguma afirmação com base em razões (“a favor” ou “contra”). Inclusividade, direitos comunicativos iguais, sinceridade e liberdade de repressão e manipulação²² constituem o saber intuitivo intrínseco a prática do jogo argumentativo.

Ocorre que, muitas vezes, estas pressuposições retiram-se da prática argumentativa, ocasião em que a racionalidade do discurso fica comprometida, por exemplo, quando alguém fraudar, manipula ou exclui alguma informação relevante ou pessoa do procedimento democrático. Isto serve, segundo Habermas, para lembrar a nós mesmos que o caráter reconstutivo de qualquer pesquisa empírica encontra-se de alguma maneira ligada à teoria do discurso.²³ A pesquisa sobre estes pressupostos constitutivos do discurso, embora familiar à análise filosófica, têm assumido cada vez mais as características de uma pesquisa empírica à mediada em que nos afastamos do “[...] nível de práticas linguísticas e cognitivas generalizadas e pressupostos de abordagem de práticas mais ou menos convencionais e institucionalizadas” (HABERMAS, 2005, p. 385).

A dimensão epistêmica da democracia deliberativa reside na transformação de preferências (interesses privados) em um entendimento intersubjetivamente compartilhado (consenso), pois o recurso ao “uso público da razão” durante a deliberação não apenas “filtra” como transforma essas preferências quanto ao seu sentido epistêmico e moral²⁴, na medida em que agregam “outras razões”, pontos de

²² Cf. HABERMAS, *Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics*, p. 385.

²³ Habermas fornece exemplos de práticas baseadas no discurso racional: “Cidadãos participariam da votação geral em um regime democrático se não acreditassem que os seus votos pudessem fazer a diferença no resultado efetivo das eleições?”; “Cidadãos levariam aos tribunais demandas jurídicas que, a despeito das crenças de advogados e professores de direito, não acreditassem possuir previsão legal e justiça em seus resultados?”; “Membros de uma comissão parlamentar ou convenção política se engajariam em novas discussões sobre questões normativas a menos que eles pressupusessem que poderiam vencer o povo com base nos melhores argumentos?” Cf. HABERMAS, *Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics*, p. 385.

²⁴ Quanto ao plano moral, na medida em que os argumentos substituem as barganhas, os cidadãos tomam consciência das preferências dos outros e as integram no horizonte reflexivo do seu discurso mesmo não concordam com elas. O “uso público da razão” requer a igual consideração das pretensões de validade levantadas por qualquer indivíduo como uma condição necessária para a democratização da esfera pública. A democracia é frequentemente caracterizada pelos adágios “todo

vista, temas, problemas, soluções ainda não tematizadas, informações pertinentes produzidas pelo público de interlocutores ainda que estes estejam em desacordo entre si.

Todavia, esta idealização inerente à carga epistêmica de democracia deliberativa depende diretamente da mobilização dos fluxos comunicativos que ocorrem na esfera pública, isto é, da mobilização das liberdades comunicativas dos cidadãos e da consequente geração do poder comunicativo. Nesse debate, três aspectos importantes ganham destaque: 1º) a institucionalização legal da deliberação pública; 2º) os componentes normativos, valorativos e empíricos da deliberação política e da tomada de decisão; 3º) a infraestrutura normativa do estado constitucional.

Em síntese, embora a mobilização das liberdades comunicativas e sua transformação em poder comunicativo no interior da esfera pública constituam o gradiente da democracia deliberativa, tornando a deliberação o principal mecanismo para a resolução pacífica de conflitos, sua institucionalização²⁵ não foi ainda assegurada. E não há mesmo garantias de que tal institucionalização implique em uma transformação qualitativa do discurso público, isto é, na transformação da *barganha*²⁶ em *argumentação* (discurso racional). Esse diagnóstico foi descrito por Habermas como o “*lack of democratic Quality*”. Além disso, os fluxos comunicativos que carregam temas, problemas e contribuições não tematizados pela esfera pública política formal (política) são canalizados, “filtrados” e transformados ao adentrarem nas esferas do poder executivo, dos tribunais e do parlamento. Cada uma dessas esferas possui um modo próprio de receber as demandas produzidas pelas redes informais da esfera pública ou simplesmente “represá-las” por meio de “eclusas

poder emana do povo” e “o governo do povo, pelo povo e para o povo”, o que não significa que a toda e qualquer ação do povo sejam dispensadas as considerações sobre as “boas razões” que justifiquem o agir. A *justificação de nossas ações* e o *princípio da publicidade* corroboram o duplo *ideal de racionalidade* – epistêmica e moral – e a *normatividade* inerente a democracia deliberativa. Cf. AUDARD, *Promessas e limites da democracia deliberativa*: Habermas, Arendt e Rawls, p. 67-68.

²⁵ Sobre este ponto, veja-se a polêmica em torno da inconstitucionalidade do Decreto nº 8.243, de 23 de Maio de 2014, que institui a Política Nacional de Participação Social – PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS.

²⁶ Habermas descreve a *barganha* (*bargaining*) como negociação de poder baseada em *interesses particulares*, admitindo o estabelecimento de compromissos na medida em que os interesses particulares são alcançados. O conflito entre *barganha* – conflitos em torno de preferências – e *argumentação* emerge quando entram em cena problemas relativos a valores, formas de vida e identidades, visto que envolvem significados existenciais, e estes não são suscetíveis de comparação ou negociação como são os *bens básicos* (dinheiro, tempo livre, saúde, seguridade pessoal e social, etc.). Cf. HABERMAS, *Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics*, p. 387.

institucionais”, o que irá depender da abertura seletiva aos tipos de razões envolvidas na justificação dos temas, problemas e contribuições.

A deliberação pública pode servir a muitos propósitos²⁷ dependendo do lugar onde ocorrem a deliberação e a tomada de decisão. Interessa aqui o seu *sentido estrito*, isto é, (a) a deliberação pública enquanto formadora da opinião e da vontade política entre cidadãos na esfera pública informal e (b) entre políticos ou representantes em contextos formais.²⁸ No que diz respeito aos cidadãos, a “ignorância do eleitor” é alimentada diariamente pela ausência de desenhos institucionais capazes de mobilizar a capacidade deliberativa e o voto informado dos cidadãos em situações cotidianas. De acordo com Habermas (2005, p, 389), “*there is a largely neglected disposition for the rational appropriation of political information and an information-driven preference change on the basis of normative criteria.*” Habermas cita o estudo elaborado por Pamela J. Conover e Donald D. Searing²⁹ sobre a *everyday political talk*, uma metodologia empírica baseada em “[...] *daily routines and interactions [which] foster reasonable political attitudes and interests among potential voters even within existing institutions and cultural contexts*” (HABERMAS 2005, p. 389). Essas práticas constituem um *procedimento cognitivo* que permite aos cidadãos fixar com maior atenção os *fluxos comunicativos* que contém informações dispersas e acidentais, de tal maneira que o *input* dessas informações passa a constituir um conhecimento intuitivo enquanto *background* tácito para atitudes racionalmente motivadas acerca de assuntos políticos em eleições.³⁰

²⁷ Essa diferenciação funcional dos *espaços deliberativos* permite alguma previsão dos tipos de discursos e negociações e dos resultados que encaminham à resolução de diferentes tipos de conflitos. Entre esses propósitos Habermas destaca: a) à formação de opiniões influentes, instrutivas e relevantes na esfera pública; b) à geração de votos informados entre cidadãos sobre partidos concorrentes; c) à mobilização de apoio do eleitorado aos partidos concorrentes; d) à tomada de decisões razoáveis sobre programas legais no parlamento; e) à escolha racional e implementação efetiva de políticas dentro da administração pública; f) à formulação de soluções legítimas de conflitos jurídicos em tribunais. Cf. HABERMAS, *Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics*, p. 388.

²⁸ É graças à mobilização desses dois *públicos* – que Nancy Fraser nomeia, respectivamente, “público fraco” (*weak public*) e “público forte” (*strong public*) – que Jeffrey Flynn defende a tese da “ambiguidade deliberativa” ligada à geração do *poder comunicativo*, propondo uma “leitura estreita” (*narrow reading*) e uma “leitura ampla” (*wide reading*) quanto à geração do *poder comunicativo* relativas, respectivamente, ao “público forte” (*políticos e representantes*) e ao “público fraco” (*cidadãos*) de Fraser (1997, 2010). Cf. HABERMAS, *Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics*, p. 388 e FLYNN, Jeffrey. Communicative Power in Habermas’s Theory of Democracy. *European Journal of Political Theory*, 2004, v. 3, n. 4, p. 433-454.

²⁹ CONOVER, Pamela Johnston; SEARING, Donald D. Studying “Everyday Political Talk” in the Deliberative System. *Acta Politica*, 2005, v. 40, p. 269-283.

³⁰ Cf. HABERMAS, *Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics*, p. 389.

Quanto aos políticos e representantes formais, Habermas ressalta a importância histórica das “reuniões deliberativas” (*deliberierende Versammlungen*) – ligadas à instituição dos parlamentos modernos – para a racionalização do poder político através da publicidade (transparência) dos debates políticos institucionalizados. Habermas menciona ainda ao estudo³¹ de Bächtiger, Spörndli, Steengergen e Steiner que introduz o *Discourse Quality Index* (DQI) enquanto instrumento metodológico que permite uma medição avaliativa (*evaluative measurement*) das informações inscritas na deliberação das instituições políticas formais (audiência interna), a partir de quatro (4) indicadores: (a) *participação*, (b) *justificação* (c) *respeito* (d) *política construtiva*.

Considerando o *ethos* das sociedades complexas e o déficit epistêmico das democracias contemporâneas de massa, a expectativa normativa em torno da política deliberativa depende ainda de três requisitos problemáticos que colocam em dúvida a geração espontânea do poder comunicativo na esfera pública, a saber: (a) a qualidade das informações em circulação sobre os projetos políticos em debate; (b) identificação genuína dos cidadãos com estes projetos políticos; (c) a existência de desenhos institucionais que favoreçam a formação de públicos participativos. Passo a tratar destes requisitos a seguir.

Em *Faktizität und Geltung* (1992), Habermas já havia elaborado um diagnóstico provisório acerca dos entraves³² que comprometeriam (ou efetivamente comprometem) não apenas a geração do poder comunicativo e a qualidade do discurso democrático, mas, sobretudo, a própria organização da sociedade civil através da mobilização e transformação dos seus segmentos sociais em públicos capazes de reavivar os fluxos comunicativos da esfera pública informal, levando à elaboração e luta por implementação de uma agenda política produzida na periferia

³¹ Cf. BÄCHTIGER, André; SPÖRNDLI, Markus, STEENBERGEN, Marco R.; STEINER, Jürg. *Deliberative Politics in Action. Analysing Parliamentary Discourse*. New York: Cambridge University Press, 2004, p. 43-73. Ver ainda BÄCHTIGER, André; SPÖRNDLI, Markus, STEENBERGEN, Marco R.; STEINER, Jürg. The Deliberative Dimensions of Legislatures. *Acta Politica*, 2005, v. 40, p. 225-238.

³² Os referidos entraves constituem violações diretas aos postulados do procedimentalismo da política deliberativa elaborados por Joshua Cohen em “Deliberation and Democratic Legitimacy”, in: HAMLIM, A.; PETIT, B. (Ed.). *The Good Polity: Normative Analysis of the State*. New York: Basil Blackwell, 1989. Esses *postulados* são: a) As deliberações devem basear-se em argumentos, b) As deliberações devem ser públicas e inclusivas, c) As deliberações devem ser livres de coerções internas e externas, d) As deliberações devem visar a um acordo racional, e) As deliberações devem abranger as matérias passíveis de regulação, considerando-se o interesse simétrico dos envolvidos e f) As deliberações políticas devem incluir interpretações de necessidades e transformação de preferências e enfoques pré-políticos. Cf. HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Vol. II. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, p. 29-30.

da esfera pública política (*politische Öffentlichkeit*). A passagem a seguir assinala o realismo político desses entraves:

No mundo que nós conhecemos, as comunicações e decisões ocupam normalmente seções próprias de espaço e tempo, consomem energia própria, exigem um investimento próprio em termos de organização, etc. A escolha de temas e de contribuições, que acontece sob a pressão de tempo, implica, além disso, custos em termos de decisões proteladas ou perdidas. Além disso, a produção do saber, organizada conforme uma divisão de trabalho, gera uma distribuição desigual de competências e de conhecimentos. E os meios de comunicação, dotados de uma seletividade própria, também se imiscuem. De outro lado, as estruturas da esfera pública refletem assimetrias inevitáveis no tocante às informações, isto é, quanto às chances desiguais de intervir na produção, validação, regulação e apresentação de mensagens. E é preciso acrescentar a essas limitações sistêmicas a distribuição casual e desigual das capacidades individuais. As fontes da participação em comunicação políticas são geralmente escassas, ou seja: o tempo do qual cada indivíduo dispõe é exíguo; a atenção prestada aos temas, que têm a sua própria história, é episódica; a disposição e a capacidade de dar contribuições próprias para esses temas é pouca; finalmente, existem enfoques oportunistas, afetos, preconceitos, etc., que prejudicam uma formação racional da vontade (HABERMAS, 2003b, p. 54).

Estes entraves³³ constituem motivos suficientes para pôr em dúvida a transformação espontânea da opinião pública³⁴ em poder comunicativo. E se acrescentarmos a esse diagnóstico a carência de desenhos institucionais no interior da sociedade civil, torna-se ainda mais difícil imaginar como os resultados (e mesmo quais temas, problemas e contribuições, enfim qual conteúdo) das trocas comunicativas entre os “públicos fracos” poderiam concretamente ser captados, “filtrados” e canalizados para o interior dos foros institucionais da esfera pública política.

³³ Os referidos entraves constituem violações diretas aos postulados do procedimentalismo da política deliberativa, elaborados por Joshua Cohen em “Deliberation and Democratic Legitimacy”, in: HAMLIM, A.; PETIT, B. (Ed.). *The Good Polity: Normative Analysis of the State*. New York: Basil Blackwell, 1989. Esses postulados são: a) As deliberações devem basear-se em argumentos, b) As deliberações devem ser públicas e inclusivas, c) As deliberações devem ser livres de coerções internas e externas, d) As deliberações devem visar a um acordo racional, e) As deliberações devem abranger as matérias passíveis de regulação, considerando-se o interesse simétrico dos envolvidos e f) As deliberações políticas devem incluir interpretações de necessidades e transformação de preferências e enfoques pré-políticos. Cf. HABERMAS, *Direito e Democracia*, Vol. II, p. 29-30.

³⁴ A opinião pública (*öffentlichkeit Meinung*) é o resultado do auto-entendimento da esfera pública sobre temas, problemas e contribuições alcançado através das deliberações políticas lastreadas em informações relevantes e argumentos, isto é, consideradas reflexivamente, e conduzidas pelos públicos (“fracos”) da sociedade civil em arenas informais localizadas na periferia do sistema político.

Em *Political Communication in Media Society: Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research* (2006), Habermas analisou como a *dinâmica da comunicação de massa* interfere no potencial epistêmico da deliberação pública, além das consequências dessa interação para o processo de legitimação do *poder* (político).

Apoiando-se em evidências empíricas, Habermas buscou comprovar a hipótese de que o potencial epistêmico da deliberação pública depende da qualidade da comunicação política que se processa na esfera pública, isto é, na medida em que a comunicação política passa a ser identificada ao discurso responsivo elaborado pela sociedade civil em oposição ao discurso (des) informado (*manipulative misinformation*) elaborado pelas elites políticas. Em seu exame merece destaque ainda a articulação entre comunicação de massa e a formação da opinião pública, sem deixar de mencionar sua distinção das quatro (4) categorias de poder – *political power, social power, economic power e media power* – que lutam entre si pela influência sobre a formação da opinião pública e a geração do poder comunicativo.

Segundo Habermas (2006, p. 411-412), o potencial epistêmico do modelo de política deliberativa depende de duas condições problemáticas:

[a] Mediated political communication in the public sphere can facilitate deliberative legitimation processes in complex societies only if a self-regulating media system gains independence from its social environments, [b] and if anonymous audiences grant feedback between an informed elite discourse and a responsive civil society.

Vejamos por que a consecução dessas condições é problemática.

As democracias modernas apresentam como características do seu desenho institucional (a) a autonomia privada dos cidadãos, (b) a cidadania democrática e (c) a independência da esfera pública. Esse desenho institucional deve favorecer (a.1) um sistema de igual proteção dos membros da sociedade baseado no direito e na defesa do conjunto de liberdades básicas compatíveis e concedidas a todos, (b.1) a garantia da participação política dos cidadãos através de direitos iguais de comunicação e participação, realização de eleições periódicas e referendos baseados no sufrágio inclusivo, garantia de competição entre partidos e programas, previsão legal do princípio da maioria no processo político e (c.1) a existência de uma esfera pública para a formação de opiniões públicas reflexivas, garantida pelo

direito à comunicação e associação, regulação da sua estrutura de poder, independência e diversidade dos *mass media* e formação inclusiva de audiências massivas.³⁵

No lugar das *preferências privadas* dos cidadãos e da “vida ética” – “[...] *auto-determinação coletiva de uma nação eticamente integrada* [...]” (HABERMAS, 2008, p. 11) –, o modelo deliberativo tem como referência empírica a busca cooperativa de cidadãos que integram e participam do processo democrático de formação da opinião pública e da vontade em vista da legitimação do poder político via (a) publicidade e transparência da deliberação, (b) inclusão e igual oportunidade para participação e (c) transformação de preferências privadas em pretensões racionalmente justificadas através da força do(s) melhor(es) argumento(s).

A deliberação constitui uma “forma de comunicação exigente” na medida em que as rotinas diárias das pessoas (atores) assumem a forma de uma *everyday talk* – conversas diárias – em que razões são trocadas em prol de pretensões justificáveis, cujos resultados dizem respeito à verdade, correção normativa e sinceridade. Desse modo, as ideias passam a integrar as práticas cotidianas assim que os atores iniciam a troca de razões via argumentos embutidos nos fluxos comunicativos da esfera pública. A transformação do comportamento rotineiro em discurso racional é uma pressuposição inerente ao agir comunicativo.³⁶

Apoiando-se nas pesquisas empíricas de Druckman (2004)³⁷, Fishkin (1995, 2005)³⁸, Heath (2001)³⁹, Johnson (1993)⁴⁰ e Neblo (2007)⁴¹ sobre a *dimensão epistêmica* da deliberação, Habermas (2008, p. 12) endossa a interpretação de que a comunicação política pode ser entendida “[...] *como um mecanismo destinado ao aprimoramento do aprendizado cooperativo e da busca coletiva de soluções para*

³⁵ Cf. HABERMAS, Jürgen. Comunicação política na sociedade midiática: o impacto da teoria normativa na pesquisa empírica. *Líbero*, 2008, n. 21, p. 09-23, p. 10; Cf. HABERMAS, Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie. In: *Ach, Europa*. Kleine Politische Schriften XI. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013, p. 140-141.

³⁶ Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, p. 11.

³⁷ DRUCKMAN, J. N. Political preference formation. *American Political Science Review*, 2004, v. 98, p. 671-686.

³⁸ FISHKIN, J. S. *The voice of the people: Public opinion and democracy*. New Haven, CT: Yale University Press, 1995; FISHKIN, J. S.; LUSKIN, R. C. Experimenting with a democratic ideal: Deliberative polling and public opinion. *Acta Política*, 2005, v. 40, p. 284-298.

³⁹ HEATH, J. *Communicative action and rational choice*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute for Technology, 2001.

⁴⁰ JOHNSON, J. Is talk really cheap? Prompting conversation between critical theory and rational choice. *American Political Review*, 1993, v. 87, p. 74-86.

⁴¹ NEBLO, M. Change for the better? Linking the mechanism of deliberative opinion change to normative theory. In *Common voices: The problems and promise of a deliberative democracy*, 2007.

problemas comuns”. Estes experimentos empíricos – baseados em grupos experimentais de indivíduos (minipúblicos)⁴² que cooperam para a formação da opinião pública e da vontade – sugerem que o aprendizado sobre questões políticas ocorre por meio da troca de razões entre atores que – durante algum período de tempo e alternando as posições de falante e ouvinte – tornaram-se capazes de formar uma opinião política sobre determinado assunto controverso de interesse coletivo, onde cada participante empreendeu uma cuidadosa reflexão acerca da sua posição inicial (pró ou contra). Os experimentos empíricos com *minipúblicos* inseridos em seus respectivos *desenhos institucionais*⁴³ mostraram que “*argumentos neutros tenderam a receber prioridade sobre a influência das relações interpessoais, e também houve uma expressão crescente de confiança na legitimidade procedimental da argumentação justa*” (HABERMAS, 2008, p. 12).

Entretanto, apesar dos estudos empíricos sobre o *potencial epistêmico* (cognitivo) da deliberação pública indicarem ganhos qualitativos no processo de legitimação democrática, no fortalecimento da organização substancial da sociedade civil através da capacidade de organização e mobilização de associações não-governamentais e no aperfeiçoamento da governança democrática através da implantação de políticas públicas deliberadas e direcionadas⁴⁴, a amostragem empírica desses minipúblicos impõem reservas acerca do potencial emancipatório da deliberação pública e da sua contribuição efetiva para a repolitização e

⁴² “Em uma concepção, o *minipúblico* é um fórum educativo que pretende criar condições sobre determinados assuntos públicos por meio de conversações uns com os outros. As *condições de deliberação* nesse minipúblico difeririam daquelas nas esferas públicas realmente existentes em ao menos três aspectos. Enquanto a inclusão no debate público real reflete muitos tipos de desigualdades de fundo – riqueza, gênero, educação, posição, controle sobre os meios de comunicação e produção –, o minipúblico tentaria incluir equitativamente todas essas diversas vozes. Em segundo lugar, o debate público real frequentemente fica abaixo do ideal de deliberação e de razão pública. Sob condições mais ideais, os participantes levariam a sério as alegações, explicações e razões, propostas e argumentos uns dos outros. Em terceiro lugar, os cidadãos frequentemente formam opiniões mal fundadas porque a informação é custosa. Um minipúblico pode, neste sentido, informar os cidadãos, treinando-os e tornando resumos informativos e *expertise* facilmente disponíveis.” FUNG, Archon. Receitas para esferas públicas: oito desenhos institucionais e suas consequências. In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (Orgs). *Participação e Deliberação: Teoria Democrática e Experiências Institucionais no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 176, grifo nosso.

⁴³ Habermas cita ainda o experimento de Fishkin e Luskin (2005) em que 160 habitantes da província de British Columbia, no Canadá, foram escolhidos entre os eleitores locais para participar da *Assembléia de Cidadãos sobre a Reforma Eleitoral*. Esse minipúblico reuniu-se durante seis finais de semana com o objetivo de *aprender a deliberar e tomar decisões* a partir de propostas alternativas (concorrentes).

⁴⁴ Cf. FUNG, Archon. Receitas para esferas públicas: oito desenhos institucionais e suas consequências. In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (Orgs). *Participação e Deliberação: Teoria Democrática e Experiências Institucionais no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 173.

democratização da esfera pública. Particularmente, a dúvida reside na capacidade dessas dezenas, centenas ou milhares de cidadãos conseguirem conectar suas demandas e contribuições à agenda deliberativa da esfera pública política. Além disso, Habermas (2008, p. 13) afirma que a comunicação mediada que circula na esfera pública apresenta falhas:

- (a) ausência de uma interação face a face entre participantes presentes em uma prática compartilhada de produção de decisão coletiva, e pela (b) ausência de reciprocidade entre os papéis desempenhados pelos falantes e pelos destinatários em uma troca igualitária de demandas e opiniões.

Embora tenha havido nas últimas décadas um aumento exponencial na quantidade de informação que circula na esfera pública – graças ao surgimento da internet⁴⁵ e das ferramentas virtuais de comunicação (*web page's*, *blog's*, *vlog's*, etc.), além da importância que adquiriu a imprensa eletrônica, composta por jornais, revistas e outros periódicos digitais que ao lado do rádio, da televisão e da imprensa escrita compõem os principais canais de disseminação e circulação da informação –, o que poderia sugerir um ganho qualitativo nas deliberações públicas informadas, a estruturação da comunicação de massa é vista como uma das causas do declínio da

⁴⁵ Inicialmente, a *internet* foi vista como um contrapeso à falta de neutralidade e assimetria nas emissões midiáticas, tornando possível a intervenção cívica dos *internautas* (cidadãos) leitores e escritores enquanto resposta à colonização da política pela mídia e vice-versa. Habermas destaca o mérito democrático da *internet*, sobretudo, em *regimes autoritários*, que reprimem a formação livre e inclusiva da *opinião pública* (*öffentliche Meinung*) através da *censura* e formatação prévia das informações. Em *regimes liberais*, ao contrário, observa-se a fragmentação das audiências de massa, geralmente focadas em questões específicas. Participantes da *esfera pública nacional* (*Nationale Öffentlichkeit*) estabelecida, os *internautas* podem constituir e consolidar grupos e fóruns *on line*, encaminhando a *comunicação política* (*politische Kommunikation*) em direção a assuntos de *relevância pública* (*Öffentliche Relevanz*), além de problematizar a qualidade da imprensa nacional. Ao mesmo tempo, *internautas* e *grupos de internautas* e os *profissionais da comunicação virtual* podem capitalizar a *comunicação política on line*. Habermas cita um caso para referir o “papel parasita” da comunicação *on line*, quando os editores do site *Bildblog.de*, Stefan Niggemeier e Christoph Schultheis, solicitaram o pagamento de 2.088 euros ao diretor da *Bild.T-Online*, Gregor Stemmler, pelo “serviço de *blogger*”, argumentando que os *bloggers* do *Bildblog* – *Kritisches über deutsche Medien* – ajudaram a melhorar o trabalho do grupo editorial do *Bildzeitung* através de críticas e correções editoriais. Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, p. 13; Cf. HABERMAS, *Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie*, p. 162-163. A “carta de cobrança” e a descrição minuciosa dos “serviços prestados” podem ser vistos em <http://www.bildblog.de/search/Rechnung+f%C3%BCr+Bild.de/> O fato supramencionado exemplifica o que Habermas chama de “diferenciação incompleta” entre a *estrutura de poder da esfera pública* e a *dinâmica da comunicação de massa*. Ora, quando a política passa a depender dos *mass media* ou os *mass media* “parasitam” a política – quando, por exemplo, *blogueiros* são pagos por adversários políticos, passando a serem os responsáveis pelo exercício do combate ideológico diário no campo da mídia política, o cidadão “pode” retirar-se por completo da *esfera pública*, deixando de *participar* e *deliberar* sobre assuntos políticos dos quais ele é o concernido (destinatário), tornando-se um mero *espectador* ou *consumidor* de informações ou esclarecimentos.

esfera pública. Isso porque a dinâmica da comunicação de massa é estruturada pelo poder dos mass media, que selecionam e formatam as mensagens que circulam na esfera pública. Do outro lado, o poder político, o poder social e o poder econômico recorrem a meios estratégicos para influenciar as agendas políticas e enquadrar as questões públicas⁴⁶ que serão veiculadas pelos mass media.

Embora Habermas afirme que o alcance do padrão ideal da comunicação política não comprometa a aplicabilidade do modelo da política deliberativa, a estrutura de poder da esfera pública e a dinâmica e patologias da comunicação de massa impõem-se enquanto obstáculos-limite ao poder comunicativo – ora atravessando-o a partir de interesses particulares, ora impedindo a sua geração –, à participação e deliberação e, finalmente, à própria democratização da esfera pública, que já se encontra “sitiada” por outros mecanismos de despolitização – progresso técnico e cientificação da política, organização política das massas pela burocracia política, caráter formal dos arranjos eleitorais, submissão plebiscitária aos partidos políticos, barganha coletiva institucionalizada e transformação da cidadania em prática de consumo, etc.

Isto posto, a despolitização e a democratização da esfera pública não podem ser explicadas tão somente pelos obstáculos que se impõem ao fluxo das liberdades comunicativas e à geração do poder comunicativo. Antes, é preciso buscar sua causa na conexão entre as estruturas da comunicação de massa e de poder da esfera pública. Vista a partir da perspectiva das patologias da comunicação de massa, a despolitização da esfera pública é explicada pela pressão exercida pelo poder econômico sobre a dinâmica da comunicação de massa, que influencia o poder comunicativo na medida em que faz circular na esfera pública informações selecionadas e formatadas pelos profissionais dos mass media que acabam por dirigir a formação de opiniões públicas, excluindo da comunicação política temas, problemas e contribuições inconvenientes ao sistema do poder e aos imperativos sistêmico-funcionais, impedindo a formação de discursos problematizadores e

⁴⁶ Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, p. 13; Cf. HABERMAS, *Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie*, p. 163-164.

interesses públicos identificados à *práxis* emancipatória compatível com um modelo de esfera pública crítica.⁴⁷

Situada entre a rede de discursos institucionalizados elaborados nas arenas formais pelos “públicos fortes” do Estado – parlamentos, tribunais, autoridades administrativas e governo – e a rede de discursos públicos elaborados nas arenas informais pelos “públicos fracos” da sociedade civil – *everyday talk*, associações de moradores e conselhos comunitários, audiências públicas, círculos culturais, mídia independente, clubes de debate, igrejas, universidades, sindicatos, fóruns e iniciativas cívicas, etc.⁴⁸ –, as opiniões que circulam na esfera pública têm como seus autores políticos e partidos políticos, lobistas, grupos de pressão, advogados, especialistas, empreendedores morais, intelectuais, profissionais dos mass media e atores da sociedade civil (cidadãos em geral).

Políticos e profissionais dos *mass media*, principalmente os jornalistas, são os principais atores da esfera pública. Os políticos são tanto coautores quanto destinatários das opiniões públicas. Por sua vez, os profissionais dos mass media são responsáveis por selecionar, formatar e distribuir essas opiniões entre os vários tipos de audiências e setores da sociedade através da edição de notícias, relatos e comentários, embora as elites (re) elaborem ou exerçam pressão sobre a comunicação política mediada.

Quanto aos demais atores, estes exercem papéis diferenciados a partir dos quais procuram influenciar as opiniões que se formam na esfera pública:

(a) *Lobistas* que representam grupos de interesse especiais; (b) *Advogados* que ou representam grupos de interesse geral, ou os substituem devido a uma ausência de representação de grupos marginalizados incapazes de expressar efetivamente seus interesses; (c) *Especialistas* a quem são creditados conhecimentos profissionais ou científicos em alguma área especializada e são convidados a oferecer conselhos; (d) *Empreendedores morais* que geram atenção pública para questões supostamente negligenciadas; e, por último, mas não menos importante, (e) *Intelectuais* que adquiriram, diferentemente dos advogados ou dos empreendedores morais, uma reputação pessoal reconhecida em algum campo (por exemplo, escritores ou acadêmicos) e que se engajam, de modo distinto dos especialistas e lobistas, espontaneamente, em um

⁴⁷ Cf. LUBENOW, Jorge A. A Despolitização da Esfera Pública em Jürgen Habermas sob a perspectiva sócio-política. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 2012, v. 3, n. 1, p. 54-95, p. 54.

⁴⁸ Cf. HABERMAS, “O Espaço Público”, 30 anos depois. *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, 1999, n.12, p. 26.

discurso público, com a intenção declarada de promover interesses gerais (HABERMAS, 2008, p. 14, grifo do autor).

A formação de opiniões públicas reflexivas é constantemente assediada pelos “jogos de poder” que ocorrem na esfera pública, colocando à prova o potencial semântico e a exigência de reflexividade da deliberação política. Isso ocorre porque a interação entre Estado e sociedade civil é atravessada por atores cujos interesses não se encontram no mesmo plano do projeto emancipatório de uma esfera pública crítica. Além de suas demandas constitucionais – criação de regulamentos, normas, bens e serviços públicos (segurança, saúde, educação e energia) e seguridade social, etc. –, o Estado vê-se pressionado pelos imperativos sistêmico-funcionais a promover a infraestrutura necessária e conceder subsídios fiscais para o bom desenvolvimento do mercado e da economia do país.⁴⁹ Nessa equação, lobistas, agentes corporativos (nacionais e internacionais) e representantes dos sistemas funcionais não apenas disputam a atenção do governo, mas barganham, pressionam e afrontam a administração pública (estadual e federal) para que esses imperativos possam ser implementados, protegidos e assegurados no futuro. Na busca por fazer valer seus interesses particulares, os representantes do sistema capitalista recorrem a “[...] ameaças de falhas iminentes, tais como uma inflação crescente ou uma fuga de capitais, um colapso do tráfego, uma falta de habitações ou de suprimentos de energia, uma carência de trabalhadores capacitados, uma ‘fuga de cérebros’ para países estrangeiros, etc” (HABERMAS, 2008, p. 15).

Em meio a essa disputa por atenção do Estado, os conflitos e as demandas que emergem na sociedade civil em torno da justiça social e do reconhecimento são relativizados ou colocados em segundo plano. A esfera pública acaba por revelar, assim, a tensão entre entidades não governamentais da sociedade civil e representantes dos sistemas funcionais que fazem uso do poder social e do poder econômico para influenciar o poder comunicativo, legitimando a formação do poder político e dirigindo a agenda política da administração pública.

Monitorando e registrando a formação das atitudes dos cidadãos através de pesquisas de opinião pública, “os profissionais dos mass media produzem um discurso de elite, alimentado pelos atores que disputam por acesso aos media e por influência sobre eles” (HABERMAS, 2008, p. 15). O centro do sistema político

⁴⁹ Cf. HABERMAS, “O Espaço Público”, 30 anos depois, p. 26.

(políticos e partidos políticos), a periferia (atores e instituições da sociedade civil) e os representantes dos sistemas funcionais elaboram difusamente a opinião pública imprimindo nela seus respectivos temas, problemas, contribuições e atitudes (pró ou contra).

A opinião pública dirige-se tanto aos governos, fiscalizando-os, quanto às audiências reflexivas em que tiveram sua origem, sendo revisitadas e/ou reformadas. O caráter reflexivo da esfera pública é identificado ao posicionamento afirmativo, indiferente ou negativo em relação à opinião pública. Ao “filtrar” a comunicação política, a esfera pública certifica apenas a opinião pública reflexivamente considerada que traz em seu bojo a interpretação informada mais adequada acerca de uma questão pública controversa.⁵⁰ Estas interpretações informadas formam “[...] o escopo do que o público de cidadãos aceitaria como decisões legítimas em um caso específico” (HABERMAS, 2008, p. 16), ocupando a *posição intermediária* entre a formação da opinião pública e da vontade dos cidadãos-eleitores e o *voto formal*.

A função política da esfera pública efetiva-se quando cidadãos responsáveis tornam-se capazes de entendimento sobre seus respectivos interesses, generalizando-os e infiltrando-os no centro do sistema político através de uma mudança radical no processo de legitimação democrática. Uma integração social capaz de recuperar a textura do mundo da vida requer que as liberdades comunicativas e o poder comunicativo dos cidadãos programem a agenda do sistema político através da vitalidade discursiva da esfera pública, assumindo a forma institucional de uma “[...] soberania liquidificada comunicacionalmente”⁵¹.

Tanto o poder social quanto o poder econômico não podem transformar a si mesmos diretamente em poder político sem ferir o processo democrático de legitimação do poder (político). Ambos concorrem na esfera pública para influenciar o poder comunicativo tendo em vista a pressão que este exerce sobre o centro do sistema político (parlamentos, tribunais, administração pública, etc.), transformando-o em poder administrativo, isto é, em autorizações legais que permitem decisões coletivamente vinculantes. E uma vez que o poder administrativo também não pode reproduzir a si mesmo nem transformar-se diretamente em poder político, sua

⁵⁰ Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, p. 16; Cf. HABERMAS, *Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie*, p. 171-172.

⁵¹ Cf. HABERMAS, “O Espaço Público”, 30 anos depois, p. 25.

regeneração depende do poder comunicativo, que elabora via procedimentalismo democrático o código do direito que autoriza os atos do *poder administrativo*.⁵² Como explica Habermas (2008, p. 17), cidadãos, grupos com interesses particulares (não generalizáveis), representantes dos sistemas funcionais, fóruns e iniciativas cívicas, movimentos sociais, comunidades religiosas, entre outros “[...] não possuem ‘poder’ em sentido estrito, mas obtêm influência pública a partir do ‘capital social’ e do ‘capital cultural’ que acumularam em termos de visibilidade, proeminência, reputação ou status moral”.

Quanto à estrutura da comunicação de massa, o locus de geração do poder midiático ocorre estrategicamente nos setores políticos de emissoras de rádio e televisão, jornais, revistas, sites, blogs, etc. onde jornalistas, editores, diretores, produtores e proprietários selecionam e processam as opiniões públicas que circulam na esfera pública e arenas formais do sistema político. Esses agentes procuram influenciar, formar e formatar a opinião pública através de práticas como a escolha, formato, prioridade e difusão de informações e programas e mecanismos como o agenda *setting*, *priming* e *framing*.⁵³ Paradoxalmente, a “inocência” do sistema midiático é teoricamente presumida na medida em que opera em conformidade às normas das agências reguladoras das telecomunicações de cada país. A autorregulação constitui, pois, um pressuposto normativo do sistema dos mass media.

No que tange ao agendamento das informações influentes na esfera pública, políticos e partidos políticos, grupos de interesses não generalizáveis e representantes dos sistemas funcionais disputam o acesso privilegiado e posições hierárquicas junto ao sistema dos mass media procurando não tanto assumir o papel de “líder de opinião” – papel que cabe internamente à imprensa nacional –, mas o status de “fornecedor” das mensagens mais influentes graças à sua capacidade de organização e recursos financeiros. Entretanto, governos, elites políticas e mesmo os públicos ampliados não possuem um controle estrito sobre a apresentação e interpretação das mensagens pelos mass media. Essa “estratificação das

⁵² Cf. HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Vol. I. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, p. 190; Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, p. 17; Cf. HABERMAS, *Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie*, p. 173-174.

⁵³ Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, p. 17; Cf. HABERMAS, *Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie*, p. 174.

oportunidades de participação” na comunicação mediada, resultante da “diferenciação incompleta” entre a estrutura de poder da esfera pública e dinâmica da comunicação de massa⁵⁴, explica porque o acesso e a influência dos atores da sociedade civil sobre os mass media são nitidamente mais fracos.

Sem ter a pretensão de esgotar completamente o tema e os problemas ora apresentados, cabe, por fim, indagar: Ainda (e como) é possível falar em uma dimensão epistêmica da democracia? Quais as consequências da colonização sistêmico-funcional da esfera pública para uma teoria normativa da democracia? Pode a sociedade civil reavivar os fluxos comunicativos (*Kommunikationsflüsse*) necessários à repolitização e democratização da esfera pública?

⁵⁴ Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, p. 16; Cf. HABERMAS, *Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie*, p. 163.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento de iniciativas da sociedade civil ligadas à mobilização e participação popular, isto é, a existência de desenhos institucionais capazes de garantir a autonomia das liberdades comunicativas, a comunicação política e a inclusão igualitária dos cidadãos nas arenas onde ocorrem as deliberações, aliada ainda à qualidade das informações políticas relevantes que circulam na esfera pública constituem duas condições críticas para a geração e uso informado do poder comunicativo.

Entretanto, a abordagem empírica do processo de formação da comunicação política na esfera pública expôs a fragilidade dos requisitos normativos do modelo de política deliberativa. Pressões exercidas por grupos de interesse particulares e pelos agentes dos sistemas funcionais colocam em dúvida a autorregulação e independência do sistema dos *mass media*. As estratégias de elaboração das informações políticas ditadas pelos especialistas em publicidade, sem deixar de mencionar a exclusão econômica, social e cultural, impedem a formação adequada de um *feedback* responsivo por parte da sociedade civil em relação à comunicação política mediada elaborada pelas elites (políticas).⁵⁵

Além disso, a apatia, indiferença e paralisia da sociedade civil em relação aos assuntos políticos, o privatismo cívico e um clima antipolítico são “alimentados” ainda pela falta de atenção e disposição esporádica dos cidadãos em receber e processar reflexivamente as informações políticas, personalização e dramatização das questões objetivas e eventos, substituição da informação por entretenimento, simplificação de problemas complexos, polarização de conflitos e elaboração episódica, fragmentada e descontextualizada das análises acerca de temas e questões (controversas) de interesse público⁵⁶. Essas *patologias da comunicação de massa*⁵⁷ – que resultam da “diferenciação incompleta”⁵⁸ entre a *dinâmica* da comunicação mediada e a estrutura de poder da esfera pública – têm um “efeito

⁵⁵ Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, pp. 18 e 20; Cf. HABERMAS, *Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie*, p. 186; Cf. HABERMAS, *Direito e Democracia II*, p. 110.

⁵⁶ Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, p. 19-20; Cf. HABERMAS, *Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie*, p. 186; Cf. HABERMAS, *Direito e Democracia II*, p. 110.

⁵⁷ Cf. HABERMAS, *Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie*, p. 179.

⁵⁸ Cf. HABERMAS, *Comunicação política na sociedade midiática*, p. 19.

corrosivo” sobre os fluxos comunicativos, a geração informada do poder comunicativo, a legitimação e o aperfeiçoamento da governança democrática, explicando – ao lado das perspectivas epistemológica, sócio-política e institucionalista – a despolitização da esfera pública e o *déficit* democrático na formação da opinião pública e da vontade.

Diante do exposto, considero que embora a *pesquisa empírica* sobre política deliberativa possa sugerir um incremento progressivo da reflexividade e qualificação da deliberação política via desenhos experimentais empíricos, transformando o comportamento comunicativo de minipúblicos – *groups for deliberative polling* – da barganha a argumentação –, a dimensão epistêmica do modelo deliberativo de democracia permanece exposta às ameaças das patologias da comunicação de massa. Nesse sentido, a estruturação de uma mídia independente vinculada a fóruns e iniciativas cívicas poderia constituir um contraponto ao poder dos *mass media*, embora o acesso à tecnologias em comunicação e a disponibilidade de recursos econômicos constituam outros dois importantes obstáculos à constituição de uma mídia popular capaz de desempenhar uma função pedagógica acerca dos assuntos políticos (sem ser paternalista).

Diante desse cenário, torna-se problemática a identificação empírica daquilo que Habermas designou por “imprensa séria” (*seriöse Presse*) e a considerá-la enquanto “espinhal dorsal” da esfera pública política (*Das Rückgrat der politischen Öffentlichkeit*).⁵⁹ As pesquisas empíricas sobre a deliberação pública, a crítica da comunicação política e a compreensão normativa das democracias de massa conduziram à compreensão de que os “jogos de poder” que ocorrem no interior da esfera pública são travados de forma privilegiada por políticos, partidos, representantes dos sistemas funcionais, detentores poder administrativo e pelos especialistas dos *mass media* que lutam pelo consentimento das massas (“sim!” ou “não!”) ligado à implementação de programas políticos pré-definidos e muitas vezes fora do alcance de interferência⁶⁰ da sociedade civil deflagrando, assim, um cenário de “vassalagem da opinião pública”.

⁵⁹ Cf. HABERMAS, Medien, Märkte und Konsumenten – Die seriöse Presse als Rückgrat der politischen Öffentlichkeit. In: *Ach, Europa*. Kleine Politische Schriften XI. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013, p. 131 e ss.

⁶⁰ Sobre os modelos (*Inside Access Model, Mobilization Model e Outside Initiative Model*) de construção da agenda política (*Agenda Building*), ver HABERMAS, *Direito e Democracia II*, p. 113-114; Ver também COBB, R.; ROSS, J. K.; ROSS, M. H. *Agenda Building as a comparative Political*

Mas o funcionamento político da esfera pública, visto a partir do problema da redefinição das fronteiras entre Estado e sociedade civil, depende não apenas do potencial reflexivo (racionalização) do mundo da vida. A teoria normativa da democracia deve fazer avançar as liberdades, a inclusão igualitária e a participação política dos cidadãos através de desenhos institucionais capazes de revitalizar o projeto emancipatório da Teoria Crítica. Assim, a repolitização e democratização da esfera pública requerem a escolha do desenho institucional equivalente ao ideal de esfera pública, a (re) elaboração das condições de deliberação e participação, a tematização das questões e problemas centrais – educação política, justiça e solidariedade social, crítica política, governança e mobilização popular⁶¹ –, a ampliação e congregação de minipúblicos, a “diferenciação completa” entre a estrutura de poder da esfera pública e a dinâmica da comunicação de massa, práticas que convergem para a institucionalização da governança democrática. Entretanto, os *déficits* de institucionalização e normativo da esfera pública, além do *déficit* normativo do mundo da vida permanecem enquanto problemas a serem resolvidos por Habermas.

Process. In: *American Political Science Review*, 1976, vol. 70, nº 1, p. 126-138; e ainda COBB, R.; ELDER, Ch. The Politics of Agenda Building. In: *Journal of Politics*, 1971, p. 892-915.

⁶¹ Cf. FUNG, *Receitas para esferas públicas: oito desenhos institucionais e suas consequências*, p. 175.

REFERÊNCIAS

- APEL, Karl-Otto. *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- AUDARD, Catherine. *Cidadania e Democracia Deliberativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- BÄCHTIGER, André; SPÖRNDLI, Markus, STEENBERGEN, Marco R.; STEINER, Jürg. *Deliberative Politics in Action. Analysing Parliamentary Discourse*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- _____. The Deliberative Dimensions of Legislatures. *Acta Politica*, 2005, v. 40, p. 225-238.
- CHAMBERS, Simome. A política da Teoria Crítica. In: RUSH, Fred (Org.). *Teoria Crítica*. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.
- DUTRA, Delamar José Volpato. Poder Comunicativo em Habermas. In: GÓMEZ, Maria Nélide González de; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de (Orgs.). *Informação e democracia: a reflexão contemporânea da ética e da política*. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2010, p. 123-133.
- FRASER, Nancy. *Justice Interruptus: critical reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge, 1997.
- _____. *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press, 2010.
- FLYNN, Jeffrey. Communicative Power in Habermas's Theory of Democracy. *European Journal of Political Theory*, 2004, v. 3, n. 4, p. 433-454.
- FUNG, Archon. Receitas para esferas públicas: oito desenhos institucionais e suas consequências. In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (Orgs.). *Participação e Deliberação: Teoria Democrática e Experiências Institucionais no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 173-209.
- HABERMAS, Jürgen. *Perfiles Filosófico-Políticos*. Madrid: Taurus, 1984.
- _____. "O Espaço Público", 30 anos depois. *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, 1999, n.12, p. 07-28.
- _____. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- _____. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Vol. I. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.

_____. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Vol. II. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003c.

_____. *Mudança estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003d.

_____. *A Inclusão do Outro: estudos de teoria política*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics. *Acta Política*, 2005, v. 40, p. 384-392.

_____. Political Communication in Media Society: Does Democracy still enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research. *Communication Theory*, 2006, v. 16, p. 411-426.

_____; RATIZINGER, Joseph. *Dialética da Secularização: sobre razão e religião*. 3. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2007

_____. Comunicação política na sociedade midiática: o impacto da teoria normativa na pesquisa empírica. *Líbero*, 2008, n. 21, p. 09-23.

_____. *Theorie des kommunikative Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Band II. 10. Auflage. Frankfurt am Maim: Suhrkamp, 2009.

_____. *Politik, Kunst, Religion. Essays über zeitgenössische Philosophen*. Stuttgart: Reclam, 2011.

_____. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Vol. I. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. *Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. Vol. II. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

_____. *Espaço Público (Um verbete de enciclopédia)*. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 2012c, v. 3, nº 02, p. 218-227.

_____. *Ach, Europa*. Kleine Politische Schriften XI. 7. Auflage. Frankfurt am Maim: Suhrkamp, 2013a.

_____. *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. 13. Auflage. Frankfurt am Maim: Suhrkamp, 2013b.

_____. *Faktizität und Geltung*. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 9. Auflage. Frankfurt am Maim: Suhrkamp, 2014.

LUBENOW, Jorge A. As críticas de Axel Honneth e Nancy Fraser à Filosofia Política de Jürgen Habermas. *Veritas*, 2010, v. 5, n. 1, p. 121-134.

_____. A Esfera Pública 50 anos depois: Esfera pública e meios de comunicação em Jürgen Habermas. Em homenagem aos 50 anos de Mudança estrutural da esfera pública. In: LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro (Org.). *Mudança estrutural da esfera pública 50 anos depois*. Anais do VII Colóquio Habermas. João Pessoa: UFPB, 2012, p. 215-244.

_____. A Despolitização da Esfera Pública em Jürgen Habermas sob a perspectiva sócio-política. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 2012, v. 3, n. 1, p. 54-95.

_____. A Despolitização da Esfera Pública em Jürgen Habermas sob a perspectiva epistemológica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 2013, nº 22, p. 84-104.

NOBRE, Marcos. Participação e Deliberação na Teoria Democrática: uma introdução. In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (Orgs.). *Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora 34.

OLIVEIRA, Manfredo A. *Ética, Direito e Democracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

ENSINO MÉDIO INOVADOR E INTEGRAL

Monique Fernanda dos Santos¹
Roberto Deitos²

RESUMO

Este artigo analisa o processo da implantação do Ensino Médio Integral, desde as metas previstas no Plano Nacional de Educação até a efetivação no dia a dia do processo educativo nas escolas, especialmente no que diz respeito à reflexão em torno do significado de uma formação integral e(m) tempo integral, a partir das experiências vividas por jovens estudantes do Ensino Médio. A compreensão do ensino médio integral exige um exercício reflexivo de dissonâncias entre leis, propostas educacionais e a realidade das escolas EEB Rui Barbosa e Sórora Angélica, localizadas no município de São Lourenço d'Oeste-SC, com gestores, professores, pais estudantes.

Palavras-chave: Ensino Médio Integral. Educação. valores.

ABSTRACT

This article analyzes the process of deploying the High School in full time, since the goals outlined in the National Education Plan by the realization on the day of the educational process in schools, especially with regard to the reflection on the meaning of a comprehensive training and (m) full-time, from the experiences of young high school students. Understanding the full high school requires a reflective exercise dissonance between laws, educational proposals and the reality of managers, teachers, parents, students on Public Schools of Rui Barbosa and Sórora Angelica, located in the city São Lourenço d'Oeste in the state of Santa Catarina.

Keywords: High School in full time, Education. Values

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir a implantação do Ensino Médio Inovador em Tempo Integral sob a ótica dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Salientamos, de início, que não se trata de denunciar certos descasos

¹ Graduanda em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: moniquefernanda@unochapeco.edu.br.

² Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990), graduado em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2011). Mestrado em Educação pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano e Caribeño (2000)/FURB-SC, Pós-Graduação em Educação e Ética e Filosofia Política. E-mail: deitos@unochapeco.edu.br.

com a política de inovação do ensino, mas, sobretudo, ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos na implantação da proposta, que ora já é uma realidade.

È oportuno frisar que já decorrem três anos da implantação da proposta nas unidades escolares estudadas e há muito que ser feito para que as metas previstas sejam de fato e de direito contempladas no cotidiano do processo educativo. Evidente, como se trata de algo novo que, em tese, muda a lógica do ensino, das relações interpessoais e com a formação do estudante precisa por parte dos órgãos governamentais acompanhamento, investimento e formação continuada para que as metas para a formação em tempo integral sejam contempladas.

Por essa razão, julgamos pertinente e importante essa reflexão ouvindo gestores, professores, estudantes e pais. Aquilo que precisa. Por sua vez, a investigação crítica de tais impasses que ocorrem na efetivação de uma proposta com a realidade das escolas fornece elementos importantes para o questionamento de uma possível leitura que circunscreve a função social da educação para a humanidade, especialmente no que diz respeito das metas e a realidade das escolas.

1. ENSINO MÉDIO INOVADOR E INTEGRAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) confere ao Ensino Médio o caráter de etapa integradora e finalizadora do processo educacional brasileiro considerado básico para o exercício da cidadania, para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal do educando (SANTACATARINA, 2012).

Ao integrar a Educação Básica, como sua etapa finalizadora, o Ensino Médio deverá assegurar ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos construídos no Ensino Fundamental, o preparo para o mundo do trabalho e para a cidadania, o aprimoramento como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. De acordo com esta mesma diretriz, o Ensino Médio tende, também, a tornar-se progressivamente obrigatório e universal constituindo-se como uma das responsabilidades dos estados, e a oferta deste nível de ensino configurando-se

como fator de desenvolvimento econômico, social e de avanço da democracia (SANTACATARINA, 2012).

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina tem promovido discussões em torno da estruturação de um novo Ensino Médio tendo como eixos norteadores o domínio dos conhecimentos básicos e a preparação científica e tecnológica capazes de situar o sujeito como produtor de conhecimento, participante do mundo do trabalho e cidadão consciente do seu papel social.

Desde a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o Estado de Santa Catarina buscou possibilitar aos estudantes do Ensino Médio da rede estadual uma formação que os habilite ao mundo do trabalho. Foram selecionadas 29 escolas, cada uma numa região distinta do Estado, e definidos os cursos para implantação em 2006. Estes cursos foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado e abrangem, no corrente ano (2007) um total de 2000 estudantes matriculados (SANTACATARINA, 2012).

A educação profissional que aparece nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, acontece por meio de cursos e programas de qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

A educação profissional deve compreender organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica; articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo; e a indissociabilidade entre teoria e prática. A educação profissional técnica de nível médio, é desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, observados os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Outra contribuição para a implantação do Ensino Médio Inovado e Integral é o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem uma vigência de dez anos e estabelece as metas a serem alcançadas pelo país até 2020. Cada uma das metas vem acompanhada das respectivas estratégias que buscam atingir os objetivos

propostos. A importância do PNE se expressa no seu conteúdo e nas desafiadoras diretrizes, como erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Algumas das metas do plano referentes ao Ensino Médio: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária. Alguma das estratégias para alcançar esta meta é estimular a expansão do estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do Ensino Médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Outra meta é oferecer educação em Tempo Integral em 50% das escolas públicas de educação básica. E as estratégias para atingir essa meta é estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares. Isso para garantir que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Orientar a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e a melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Associar a prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos e nas condições priorizando sistemas e redes de ensino com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional. Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino público, para os segmentos populacionais considerados (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

2. A VOZ DOS PROTAGONISTAS DO ENSINO MÉDIO INOVADOR E INTEGRAL

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de São Lourenço do Oeste-SC, E.E.B. Sórora Angélica e E.E.B. Rui Barbosa. Os sujeitos desta pesquisa são 28 professores e gestores identificados pela letra D, 30 estudantes identificados pela letra E, e 22 pais identificados pela letra P, de ambas as escolas. Por meios da análise dos dados coletados buscamos compreender a percepção dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem sobre o Ensino Médio Integral.

A produção de dados foi realizada, partindo da pesquisa qualitativa, a qual se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados e articulado a abordagem dialética, que se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados (DESLANDES, GOMES, 2010).

O ciclo da pesquisa se delineou em forma de um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. Na fase exploratória da pesquisa foram levantadas interrogações sobre o objeto, pressupostos, as teorias pertinentes, escolhido enquanto metodologia a dialética e construído o projeto. O trabalho de campo, que consiste no recorte empírico da construção teórica, aconteceu principalmente na forma de entrevistas e no levantamento de material documental (DESLANDES, GOMES, 2010)

2.1 Percepção da escola e comunidade sobre o Ensino Médio Integral

Diante dessa necessária colocação acima sobre a abordagem, indagamos aos professores, gestores, estudantes e pais como eles avaliam o Ensino Médio Integral³. Essa indagação nos permite ter uma noção de como está sendo visto e recebido esse programa pelos protagonistas do ensino e pela comunidade como um todo. Mesmo que em sua maioria concordem que a proposta seja interessante, inovadora e desafiadora, colocam também vários questionamentos, que são extremamente pertinentes face aos desafios postos à realidade escolar daqueles que fazem da educação uma possibilidade do aluno ascender humanamente e profissionalmente.

Hoje, muito se tem comentado sobre a relação escola e família, o quanto é importante à participação dos pais na escola e na vida do aluno. Nesse ponto, quando indagados sobre como eles avaliam o EMI, mais de 70% dos pais entrevistados avaliaram como sendo bom, o estudante tem mais tempo para absorver as teorias, bem com um currículo diversificado. Ao passo que 30% atribuem regular, por várias razões apontadas por eles que será objeto de reflexão

³ Doravante será denominado pela sigla EMI.

mais adiante. Observamos que há uma substancial diferença, na média, dos pais de uma escola em relação à outra. Ou seja, na escola A os pais conhecem a proposta, atribuem uma significativa mudança em relação ao Ensino Médio Regular noturno, mesmo apontados limites em pontos importantes da proposta do EMI, como nessa fala do P. 11:

Acho que nos dois primeiros anos foi proveitoso, além de trabalhar algumas disciplinas diferentes como música e dança, aumentam aulas das disciplinas básicas, além de manter o adolescente mais tempo ocupado. Já na terceira série esse adolescente, pela faixa etária, já poderia ser inserido no mercado de trabalho como aprendiz e estudando três tardes torna isso inviável, onde muitos alunos transferiram-se para o período noturno no qual sabemos que o rendimento escolar não é o mesmo.

Na escola B, os pais conhecem, em linhas gerais, a proposta do EMI, mas demonstram-se reticentes quanto à efetividade e objetivo da própria escola na preparação do estudante para o vestibular e para o mercado de trabalho, como versa o P. 4:

Momentaneamente não vejo vantagem. Os alunos chegam em casa mais cansados e com dificuldades nos horários para fazer cursos ou algo do tipo. No terceiro ano isso se agrava ainda mais, pois os alunos precisam se preparar para os vestibulares e acaba faltando tempo, até porque esse tipo de estudo específico eles não têm na escola.

Em se tratando de pais pode-se facilmente confundir a escola como uma instituição que tem como finalidade última preparar o aluno para o mercado de trabalho. Ou seja, segundo Lins (2003, p. 39), “O ato de educar confunde-se com o de trabalhar”. Embora tal preposição seja em parte verdadeira, não se pode reduzi-la somente a esse aspecto. Isso reflete de alguma forma na concepção, especialmente de pais sobre a função social da escola e do ensino.

Em relação a isso, alguns asseveram que as escolas ainda não estão preparadas para que tal proposta do EMI como propõe os documentos oficiais, pois ela necessita de infraestrutura e mais investimentos financeiros. Uns chegaram a afirmar que dificulta os horários para fazer cursos o que atrapalha o preparo para o vestibular e, de certa forma, impossibilita a inserção no mercado de trabalho. Por essa razão, está sendo menos produtivo que o esperado. Embora isso seja um fato,

muitos professores e estudantes, mesmo vivenciando tal fato no processo ensino-aprendizagem, colocam como algo inovador e muito proveitoso, mesmo que as limitações de espaço, investimento e formação ainda seja um dos principais desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar. Logo, alguns pais e estudantes afirmam que isso gera cansaço e indisposição, pois aquilo que seria o motivador acaba sendo o próprio entrave epistemológico da efetividade do programa. Por vezes, alguns chegam a se referir ao EMI como “Perda de tempo e que não veem vantagens” (P-1)⁴. Enquanto outros versam que um dos dificultadores do processo são os horários para fazer cursos e preparar para o vestibular.

Essa visão positivada da educação ainda prevalece na concepção de muitos pais e estudantes, que vê a educação como uma instituição que deve preparar para ser alguém na via e para o mercado de trabalho. Segundo Lins (2003, p. 39), isso ainda soa muito forte na concepção de pais e estudantes porque “[...] para as leis do capital não existe idade ou sexo. Perante as leis do capitalismo, todos são força de trabalho em potencial”. No entanto, o EMI é percebido por outros pais, estudantes e professores como um espaço de aprendizagens e formação cidadã: “[...] mais tempo na escola, aprendendo para ser bons cidadãos” (P. 8). Isto corrobora com a proposta de ampliação da jornada escolar, pois visa que escolas e professores desenvolvam projetos que, de certa forma, atendam as expectativas das políticas públicas, especialmente das esferas de ensino municipal e estadual, seja no formato de programas, como também no ordenamento de legislações específicas sobre o tema. Em relação aos programas, verifica-se na realidade brasileira um crescimento “de projetos na educação básica pública que têm como característica marcante a criação da jornada integral” (CAVALIERE, 2007.p.1016).

Uma das respostas de pais muito interessante, que vai ao encontro do programa, diz respeito à ocupação dos estudantes. Assim ele se expressa: “Muito bom, tempo maior para os estudos e desta forma não ficam pelas ruas, além de formar para seguir na sua carreira profissional” (P. 10). Outros ainda colocaram que não importa o tempo e sim a qualidade do estudo proporcionado em sala.

Em relação à integralidade do ensino os estudantes, em sua maioria, assim como os pais, descrevem as aulas do contraturno como cansativas, e citam faltar uma metodologia que torne a educação mais envolvente e prazerosa, pois

⁴ Doravante, os pais serão denominado de P; os professores D e os estudantes de E.

ainda encontram-se em um período de adaptação, como vemos em depoimentos de alunos:

“Gostaria que as aulas a tarde fossem mais leves, diferentes” (E. 14)

“Menos produtivo que o esperado” (E. 23)

“Poucas aulas práticas, falta de material” (E. 32)

“As aulas da tarde não são aproveitadas, deviam ser utilizadas para simulados de vestibular e ENEM” (E. 18)

Disso pode-se aferir que a proposta de ampliação do EMI é uma realidade que, gradativamente, vai estendendo a todas as unidades escolas das três esferas de ensino (federal, estadual, municipal), pois segundo o Plano Nacional de Educação (2001, p. 26) afirma que

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

No entanto, há muito que se avançar para que a normatização e a realidade sejam alcançadas, pois não só reflete na própria adesão à sua implantação, mesmo que ela seja “obrigada”, como o próprio existir da escola:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem se organizar a partir dessa questão (SAVIANI, 2000, p.19-20).

Por essa razão, vê-se que pais, professores, gestores e estudantes reafirmam a distância entre a proposta e o que está efetivamente acontecendo nas escolas. Se de um lado, temos pais e estudantes apresentando certo descontentamento quanto à implantação, em curso, por outro lado temos professores e gestores clamando por infraestrutura, investimentos financeiros e pedagógicos para efetivar a proposta no dia-a-dia, pois, segundo Saviani (2000, p. 18) “[...] A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

Tal distanciamento entre a normatização e a realidade gera ideias que contraria as próprias aspirações de um EMI como uma política pública. Alguns chegam a referir o EMI como perda de tempo e matação de aula. Outros chegam a mencionar, mesmo em meio às dificuldades, alguns aspectos positivos, como a convivência com os amigos, a soma de valores em suas vidas e o fato de tirar os

adolescentes das ruas aparece como potencialidade, tanto para estudantes quanto para professores.

Segundo os gestores e professores que trabalham com o EMI, ainda tem muito a melhorar, precisa de uma reestruturação pedagógica, melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação, mudanças no redesenho curricular e de infraestrutura nas unidades escolares. Mas já oferece muitas oportunidades, um currículo diversificado ao estudante, oportuniza maior conhecimento em todas as áreas, principalmente na cultura, esporte e informação, entre outras, como afirma D. 3:

A proposta do Ensino Médio Inovador é muito boa, porém desafiante para quem efetivamente fará acontecer no âmbito escolar, pois é um programa que propõe inovações e uma nova organização do trabalho pedagógico das escolas públicas, objetiva mudanças no redesenho curricular e de infraestrutura. No entanto todas essas melhorias precisam de fato ocorrer nas unidades escolares.

E nesse ponto, os professores colocavam suas angústias no decorrer da implantação com senso crítico e voltado à educação em seu sentido lato. Saviani (2000, p.53) sugere que interprete o teor das vozes dos professores, da “vontade que o professor manifesta em querer fazer algo na escola”. Desse modo, gestores, professores e estudantes querem uma mudança ampla e profunda na organização e gestão do EMI, pois, segundo Saviani (2000, p. 23),

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de ‘saber escolar’.

Assim, portanto, o tripé da escola professor-estudante-pais tem conhecimento do programa do EMI com suas propostas inovadoras em relação ao Ensino Médio Regular noturno. Isso é importante porque significa que, especialmente, os pais estão se apropriando das políticas públicas relativas à educação, pois os gestores e professores pela condição de funcionários institucionais tomam conhecimento e avaliam porque estão inseridos no próprio processo ensino-aprendizagem, bem como os estudantes. Com efeito, a

comunidade precisa envolver-se mais no processo para que haja uma conjunção de forças do tripé da escola cobrando do Estado, gestor principal da educação, a adequação necessária do teor dos objetivos e metas do plano na realidade escolar. Acredito que quanto mais atuante for o tripé as dificuldades poderão serem mais brandas, pois ela é, também, parte inerente do processo ensino-aprendizagem.

2.2 Relação escola e trabalho na ótica de pais e estudantes

Essa indagação nos possibilita avaliar a concepção de pais e estudantes sobre a função da escola no contexto da formação humana e científica (SAVIANI, 2000). A nosso ver é uma questão central para avaliarmos duas teses que permeiam, de modo geral, a educação brasileira: uma positivista e outra crítica. A segunda fundamenta documentos como a Proposta Curricular de Santa Catarina, especialmente a partir de Vygotsky. A primeira, mesmo que forma indelével, ainda perpassa visão de muitos gestores, professores, pais e estudantes. Pode-se dizer que essas duas se defrontam em meio às dificuldades e avanços do ensino, pois na medida em que elas são analisadas e debatidas nas escolas pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem pode criar uma síntese criadora.

Para Saviani (2000, 89), a função da escola e do ensino é levar o estudante a se apropriar dos conhecimentos sistematicamente elaborados cientificamente, socialmente e culturalmente. Assim, o processo pedagógico na escola “[...] tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. Logo, o processo educativo é uma forma de trabalho. Essa tese em sua maioria ainda precisa ser melhor trabalhada na escola com estudantes e pais de forma que ela seja compreendida em sua dimensão humana e existencial.

De modo geral, essa visão contrapõe-se, ainda, a visão positivada de educação na qual, pais e estudantes, concebe a escola como uma instituição responsável pela formação intelectual e Moral do estudante. Ou seja, segundo Luckesi (1992, p. 41), e escola reproduz a própria sociedade e seus condicionantes:

[...] a educação como *reprodutora* da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus *condicionantes* econômicos, sociais e políticos – portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes.

Isso aparece em algumas falas dos entrevistados, pais e estudantes, na perspectiva da escola reprodutora da sociedade, a reprodução de um discurso instituinte dos condicionantes econômicos, sociais e políticos da sociedade, como nas falas dos estudantes:

Hoje ninguém é nada na vida sem estudos, porém a sempre alguém que acaba deixando de estudar para trabalhar cedo, pois precisa ajudar a família em questões financeiras ou devido a outros problemas, muito disso acontece em nossa sala que começou com quase 40 alunos e hoje tem quase 15 e ano que vem a previsão é para diminuir ainda mais, isso prejudica o nosso curso, pois além de sermos em 15 alunos, somos a única turma de segundo ano do EMI. (E. 6)

A educação escolar tem uma importância imensa, pois as crianças crescem na escola e ali aprendem os valores, como conviver em sociedade, dividir, ajudar, se esforçar, ser um ombro de um amigo, e é essas concepções que leva para sua vida fora da escola. (E. 7)

A educação é a formação para o trabalho, fiz pós-graduação e estudo desde a pré-escola. (P. 3)

Eu parei de estudar porque na época meu pai dizia que menina não precisava estudar e sim saber trabalhar e cuidar da casa. (P. 5)

Em meio às palavras evidencia-se a ideia a qual a função da escola e o valor do trabalho refere-se, de modo geral, como pressuposto básico do existir da escola ou a necessidade do trabalho sobrepondo a própria formação intelectual, pois ela é responsável para o sustento da família e o futuro dos filhos, como também necessário para alcançar sucesso e metas. Além disso, entre os pais quase que unânime a visão de que o trabalho engrandece o caráter, a experiência, independência financeira e amadurecimento. Sobre os adolescentes trabalharem citam que a prioridade deve ser o estudo.

O trabalho aparece diretamente relacionado ao ensino, como sendo “[...] importante, também, para que a pessoa tenha uma utilidade” (E. 6), “[...] uma forma de contribuir com a sociedade” (E. 5), pois “[...] com o trabalho a pessoa aprende a viver em sociedade” (E. 3), “[...] a trabalhar em equipe e dar valor às coisas” (E. 14). Nessa mesma direção, pais afirmam que o trabalho representa “O sonho de todo o jovem, seu primeiro emprego, crescer profissionalmente” (P. 4) e “Importante, para garantia de futuro” (P. 7).

Os pais, professores e gestores ao falarem sobre a relação entre trabalho e educação, se referem à educação como formação para o trabalho. Aqui cabe uma breve reflexão sobre a ideia que ainda permeia o pensamento da maioria de pais e professores sobre essa relação. Para Saviani (2000, p. 17),

[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência.

Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Desse modo, o trabalho e educação se relacionam na medida em que o homem se apropria do conhecimento e da cultura. Logo, essa relação inicia-se já nos anos iniciais da educação básica. Ou seja,

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo e ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2000, P. 17).

O EMI é uma oportunidade para desmistificar a visão romanceada e positivista da educação e do trabalho, possibilitando ao estudante uma formação humana comprometida com o “ethos” humano. Para que esse propósito seja logrado no dia-a-dia há que se apropriar das propostas pedagógicas e adequá-las segundo sua especificidade e fazer do processo ensino-aprendizagem o meio de se tornar humano, apropriando-se do saber científico e cultural, pressuposto básico na formação humana e cidadã. Quando isso não ocorre e/ou não em sua dimensão educativa irá ocorrer justamente o descompasso entre a teoria (norma) e a realidade (social).

2.3 Ensino Médio Integral: entraves e desafios

O Plano Nacional de Ensino (2011-2020) visa atender um protocolo de comprometimento com o acesso e a permanência na educação da população entre

4 a 17 anos, sendo que uma das metas é elevar o índice de atendimento em idade escolar próximo a 100% até 2020.

O EMI, programa que visa inovar o ensino no Brasil, evidencia a pressão e a luta constante pela democratização da educação, especialmente em relação à promoção do acesso, permanência e a aprendizagem bem sucedida dos alunos da rede pública de populações em idade escolar que representam vulnerabilidade e risco social, tal como preconiza nos documentos norteadores da proposta do programa do EMI:

[...] a educação brasileira está sendo beneficiada pelos avanços firmados, nas últimas décadas, desde o compromisso assumido na Carta Constitucional de 1988, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p.8).

No entanto, vê-se que, ainda, o Plano precisa ser apropriado em sua integralidade pela comunidade escolar, especialmente estudantes e pais, pois professores conhecem em função da condição de executores do programa do EMI. A maioria dos pais e um número considerável de estudantes afirmaram que conhecem o Plano porque foram informados na escola. No entanto, a maioria desconhece o teor das metas, exceto àquela que se refere à erradicação do analfabetismo na meta nº 9: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5 até 2015, erradicar o analfabetismo funcional absoluto e reduzir em 50% a taxa do analfabetismo funcional até o final da década” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

De modo geral, quando se pede sobre as demais metas a resposta é quase que unânime “Não tenho conhecimento” predominou entre os pais. Embora isso seja o próprio reflexo histórico do distanciamento entre escola e família, há que promover continuamente o debate para que ambos, escola e família, possam promover as metas propostas para além dos índices positivados nas estatísticas que, muitas vezes, não refletem a realidade social.

Mesmo a proposta em curso em um número considerável das escolas de Ensino Médio no Estado, os pais entrevistados disseram que é um Plano que traçou metas para o desenvolvimento do Ensino Médio, que visa entre outras coisas,

também, tirar os adolescentes das ruas e possibilita uma educação de qualidade a eles, preparo para entrar na universidade. Para isso, precisa que escola e comunidade se apropriem da proposta, compreender as metas como erradicação do analfabetismo e analfabetismo funcional. Por outro lado, o Estado tem a obrigação e o dever de dar a estrutura mínima para a proposta se efetive segundo o que a própria normatização do Plano propõe, e não simplesmente aumentar a taxa de matrículas no Ensino médio, elevar a escolaridade da população de educação em tempo integral atendendo as peculiaridades locais, garantindo a permanência por mais tempo do aluno na escola.

Os estudantes que estão se apropriando da proposta afirmaram que é um plano que tem como meta “melhorias na educação” (E. 3), “tirar os alunos das ruas”(E. 5), “dar-lhes uma boa alimentação, laboratórios para pesquisa e aulas de cultura”(E. 12), “diminuir o analfabetismo e ampliar a educação para todos os estados do país através de investimentos financeiros” (E. 8). Nota-se aqui que alguns estudantes entrevistados realmente conhecem parte da proposta, especialmente no que diz respeito à meta principal: “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011), no entanto, são unânimes em afirmar que falta estrutura para atender o que diz o programa, como afirma o estudante E. 19:

A ideia do Ensino Médio Inovador é boa, entretanto, a prática não funciona como seria para funcionar. Inicialmente, muito nos foi prometido, aulas diferenciadas, mais dinâmicas e práticas, e por termos mais aula, mais aprendizagem haveria. Contudo, não foi isso que aconteceu. Mesmo com mais aulas, em muitas matérias não conseguimos ver todo o conteúdo, aulas práticas foram poucas, até porque não havia material para isso. Como proposta também teríamos direito a viagens de estudo, duas por ano. Nossa turma só fez uma, nos três anos de ensino médio. A desculpa foi que o dinheiro do estado não veio. Porém, não sabemos. Por isso ressalto, ensino integral é bom se tiver bons resultados e se for aplicado com eficiência, com estrutura, caso contrário é apenas uma “matação de tempo”, o qual poderíamos aproveitar de outra forma fora da escola.

Nesse ponto, segundo Saviani (2000), para que o estudante se desenvolva, como afirma o Plano Nacional de Educação (2011), há que se dar uma infraestrutura para o desenvolvimento dos programas, pois não é suficiente aumentar a taxa de atendimento de alunos de 15 a 17 anos, oferecendo-lhe uma formação integral, se o Estado não oferecer uma escola equipada, com professores em formação continuada e um currículo que atenda as necessidades e objetivos do próprio plano.

Já os professores e gestores afirmam que o Plano Nacional de Educação do EMI estabeleceu metas para a unificação do EMI até 2020, neste período capacitações e estudos serão elaborados para a melhoria do EMI. Neste plano, segundo professores entrevistados:

Pretende-se atingir as 20 metas estabelecidas até o período determinado para a construção de planos de Educação com políticas de Estudo para a realização de um bom trabalho na Educação Integral (D. 4)

Uma das metas é oferecer no mínimo 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio na forma integrada à educação profissional. Oferecer em tempo integral no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% de educação básica. (D. 5)

Universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades sociais, formação para o trabalho, valorização dos profissionais da educação, promoção de sustentabilidade social, ambiental, promoção humanística, científica tecnológica, difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação. Trabalhar de forma integral, de forma inovadora. (D. 3)

O programa de Ensino Médio Inovador, em seu projeto, busca atender as metas do Plano Nacional de Educação, principalmente aquela que trata do Ensino Integral, porém tanto gestores, professores e estudantes asseveram que falta muito ainda para que realmente aconteça com êxito essa modalidade, pois

Mais do que aumentar as horas do aluno na escola é necessária uma reorganização com maior eficácia em todos os aspectos para tornar o ensino motivador e prazeroso, proporcionando melhores condições, tanto para alunos, familiares, quanto para a equipe gestora e pedagógica da escola para a busca de melhores resultados. (D. 7)

Nessa ótica, de acordo com os professores entrevistados, a educação escolar em tempo integral só se tornará de fato importante e desejada pelos estudantes se, segundo Saviani (2000), ela tiver um currículo que ofereça a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais, caso contrário estará contribuindo para que o estudante mude de turno e modalidade para ingressar no mercado de trabalho, pois se têm visto que isso de uma forma está contribuindo para que o estudante ingresse no Ensino Médio noturno e passe a trabalhar para ajudar a família em questões financeiras ou devido a outros problemas, é algo recorrente nas escolas, e resulta em troca dos estudantes para o curso noturno.

De modo geral, os professores entrevistados que trabalham com o EMI asseveram as políticas públicas em relação ao EMI estão sendo pensadas, pois

mas tudo demora muito para ser concretizado, deve-se haver um melhor planejamento e discussão com a comunidade escolar e governo, pois assim como os alunos muitos objetivos ficam só no discurso. Acontece a implantação de propostas de educação sem valorizar condições adequadas para estrutura-las. Falta continuidade. (D. 6)

Segundo os professores, política é boa, mas falta estrutura física e investimentos. As políticas públicas não efetivaram a proposta. Governos mencionam nas campanhas políticas a implantação, mas não dizem em que condições elas estão sendo efetivadas de fato. E mais, dizem que cada governo apresenta sua proposta sem concluí-la, não existe uma sequência, preocupação a longo prazo.

Outro aspecto que tem sido um entrave na efetividade da proposta diz respeito aos recursos financeiros. Os professores e gestores afirmam que recurso financeiro que vem via governo federal para investir no EMI demora a chegar, quando chegam não atende às necessidades estruturais e pedagógicas, ou seja,

É uma proposta copiada dos países desenvolvidos, onde realmente está acontecendo é melhorando cada vez mais a escola pública, exemplo a Finlândia. Mas no Brasil infelizmente é jogada na sociedade sem estrutura, amparo e investimento, só na teoria. (D. 9)

Outro vai além, afirma que “[...] é necessário mais que aumentar a jornada e sim proporcionar a todos os alunos professores, gestores e funcionários condições adequadas para que se devolva as ações que estão propostas na meta” (D. 2).

Por fim, segundo gestores e professores, o mais dificulta atender as metas do Plano Nacional de Educação são de fato, além do já mencionado, a grade curricular, as horas de planejamento, a convivência, sala de leitura, Laboratório de informática, a permanência do aluno na escola, envolvimento do aluno em projetos, integração entre escola e comunidade, entre outras.

E sobre as fragilidades, a principal é a falta de infraestrutura, falta de apoio por parte da Secretaria de Educação, estruturar a proposta pedagógica de ensino, investimentos, cursos de formação e acompanhamento com os profissionais que atuam nesta área, valorização e apoio dos profissionais, falta de profissionais

habilitados e capacitação, dedicação, renda familiar, faltam profissionais na área da saúde como psicólogo e fonoaudiólogo, envolvimento escolar, familiar, comunidade, rotatividade de contratados (ACT`S).

E como sugestões para essas fragilidades os professores e gestores citam adequar e equipar as escolas com laboratórios, espaços físicos, salas ambientes, enfim melhorar a estrutura física, dar bolsas de estudos aos alunos para que eles possam permanecer estudando em tempo integral sem ter que trabalhar, ofertar aos professores dedicação exclusiva a uma mesma entidade, melhorar as refeições dos alunos, oferecer atividades diversificadas, oferecer capacitação aos professores, formação continuada para cada curso ou modalidade, que se tenha um bom currículo.

E mais, segundo os professores, o sistema de ensino não pode mudar a cada governo, tem que ser uma ideia continuada por muitos anos, para poder ser avaliação apontando o que deu certo e o que pode ser mudado. Os recursos devem ser aplicados efetivamente e deve ter mais fiscalização na educação das obras e na aplicação dos recursos. Melhorar as políticas públicas na educação em todos os níveis, dar condições adequadas aos educadores valorizando os profissionais da educação para que realmente se sintam motivados a realizarem seu trabalho, além de melhorar a estrutura física das escolas com essa modalidade de ensino, para que os jovens estudantes se estimulem a ficar estudando no período diurno. Valorização dos profissionais da educação.

Uma pessoa específica para ser coordenador do Ensino Médio Integral e Inovador. Tornar a educação integral profissionalizante. Para cada curso ou modalidade que se tenha um bom currículo, onde todas as áreas e pessoas envolvidas façam a diferença, pois algumas pessoas ou funções têm encargos. Uma estrutura que garanta a formação integral do aluno, e não apenas um espaço para o estudante permanecer na escola em tempo integral. Planejamento, atitude, preocupação real com a educação e melhoria do Ensino Médio. Continuidade e melhoria dos projetos. Repensar a questão do SENAI. Incluir somente estudantes do nono ano e pós médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, vários apontamentos podem ser feitos referindo ao Ensino Médio inovador, na modalidade de Ensino Integral, a partir da proposta do Plano Nacional de Educação em escolas da Rede Pública Estadual.

As leituras realizadas para o desenvolvimento deste estudo apontaram que a proposta do programa de Ensino Médio Integral, em curso, ainda é uma ação que precisa ser adequada do que está previsto no plano e a realidade das escolas.

Na região do Oeste catarinense, o Ensino Médio Integral é um desafio aos gestores, professores, alunos e pais. O estudo tem evidenciado que o fator de infraestrutura, investimentos financeiros e pedagógicos pesam na decisão do aluno trocar essa modalidade para o ensino regular à noite para trabalhar durante o dia. Com certeza, essa será um desafio para efetivar o que se almeja Plano Nacional de Educação quanto ao acesso e permanência de adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio Integral, pois se a escola tem limitações em infraestrutura, investimentos financeiros e pedagógicos acabam pesando na decisão do estudante na permanência na escola e nesta modalidade de ensino.

Outra questão enfatizada pelos entrevistados diz respeito à meta 6 do Plano Nacional de Educação, PNE 2011-2020; “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. O acesso e a permanência do estudante precisa ser levada com mais seriedade pelos governos para que essa meta não se torne mais um número na estatística nacional. Fazer com que o aluno permaneça no Ensino Médio Integral 7 horas por dia precisa ser uma formação diversificada, com equipamentos e metodologias que atraem e o motivem a buscarem essa modalidade de ensino. De modo geral, os alunos e professores não se sentem muito motivados pela precariedade no que é oferecido pelos governos.

Em vários momentos gestores e professores falaram das dificuldades, dos entraves na efetivação da proposta, mesmo que eles se reúnam constantemente para discutirem, isso é um passo importante, como podem melhorar o ensino mesmo diante de tantos desafios estruturais e pedagógicos.

Os estudantes colocam se não há uma motivação para permanecerem do Ensino Médio Integral será melhor, então, ou muda-se a forma de efetivação da proposta ou será melhor procurarem instituições que oferecem cursos profissionalizantes que, pelo menos, fazem encaminhamento de alunos ao mercado de trabalho.

Diante do exposto, observa-se que há muitos entraves a ser trabalhado para que a normatização do Plano nacional de Educação (PNE 2011-2020) seja um fato que realmente torne o acesso e a permanência de adolescentes de 15 a 17 anos uma realidade, ou será mais um plano que atende mais a pressão de organismos internacionais do que propriamente uma aspiração do Estado para com o desenvolvimento do ensino como prevê filosoficamente as metas estabelecida no plano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília, 2011b.

_____. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Parecer CNE/CP nº: 11/2009: Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Censo escolar 2011*. Brasília, DF: MEC/ INEP/DEEB, 2011c.

BRASIL, Ministério da Educação PAR - PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS RELATÓRIO PÚBLICO APRESENTAÇÃO. Brasília, DF: 2007a.

_____, Ministério da Educação. Plano nacional de Educação – PNE. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/ Plano Nacional de Educação – PNE \(pne_projeto_lei.pdf\)](http://portal.mec.gov.br/Plano_Nacional_de_Educacao_-_PNE(pne_projeto_lei.pdf)).

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 17/2007. Programa Mais Educação. Brasília, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, MEC), 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador / Documento Orientador. Brasília, 2011a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica. Coordenação geral do ensino médio. Programa ensino Médio inovador. Brasília: 2009^a

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. MINAYO, M. C. S. (Org.). Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à sociologia**. Pearson Prentice Hall. São Paulo, 2005.

LIMA, Valdeney. **Políticas de Ampliação da Jornada Escolar no Brasil**. Disponível em:
<http://educacaointegral.wordpress.com/2010/04/09/politicas-de-ampliacao-da-jornada-escolar-no-brasil>

LINS, Ana Maria Moura. **Educação Moderna**: contradições entre Projeto Civilizatório e as Lições do Capital. Campina-SP: Autores Associados, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortes Editora, 1992.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina. Etapa Ensino Médio. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/etapas/medio>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Assciados, 2000.

UNESCO, Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal – Comissão de Educação, UNESCO, 2001.
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>

OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA

Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa¹

RESUMO

O presente trabalho emerge como uma iniciativa de problematização do uso dos conceitos geográficos no processo de ensino aprendizagem da Geografia escolar, envolvendo o exercício da pesquisa bibliográfica. A base de coleta de dados se constituiu na revisão de literatura, visando à identificação de documentos que tratem sobre os conceitos geográficos, além de orientações sobre mediações didáticas para se trabalhar os conceitos geográficos em sala de aula. Desse modo, torna-se essencial a utilização dos conceitos geográficos no ensino de geografia partindo da realidade dos alunos, tendo em vista que essas concepções de análise do espaço geográfico permitem maior interpretação crítica da realidade ao qual os alunos estão inseridos. Conclui-se assim que os conceitos geográficos, nesse caso os conceitos de paisagem, território, lugar e região, devem ser trabalhados de forma didática em sala de aula, mediatizados pelas práticas pedagógicas adotadas pelo professor. A inserção do cotidiano do aluno em sala de aula por meio desses conceitos permite maior compreensão do meio social em que vivem e desse modo, permitirá maior interesse e empenho dos alunos pelos conhecimentos geográficos.

Palavras-chave: Conceitos geográficos, ensino de Geografia, práticas pedagógicas, abordagem bibliográfica.

ABSTRACT

This work emerges as a questioning of the initiative of the use of geographical concepts in the teaching learning process of school geography, involving the exercise of literature. The data collection was constituted based on the literature review, in order to identify documents dealing on geographical concepts, and guidance on teaching mediation to work the geographical concepts in the classroom.

¹ Graduada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Especialista em Ensino de Geografia pela Faculdade de Juazeiro do Norte-FJN. Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará-UFC. E-mail: aurilia_sousa@yahoo.com

Thus, it is essential the use of geographical concepts in geography teaching based on the reality of students, considering that these analysis of conceptions of geographical space allow more critical interpretation of reality to which students are entered. It is therefore concluded that the geographic concepts, in this case the landscape concepts, territory, place and region, must be worked in a didactic way in the classroom, mediated by the pedagogical practices adopted by the teacher. The insertion of the student's daily life in the classroom through these concepts allows for greater understanding of the social environment in which they live and thus allow greater interest and commitment of students by geographical knowledge.

Keywords: Geographic concepts, geography teaching, teaching practices, bibliographic approach.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho emerge como uma iniciativa de problematização da importância do uso dos conceitos geográficos no processo de ensino aprendizagem da Geografia escolar, envolvendo o exercício da pesquisa bibliográfica. A proposta enquadra-se na seguinte linha de investigação - conceitos geográficos: análise conceitual e bibliográfica na geografia escolar. Nesse sentido, contextualizar o uso e concepção dos conceitos apropriados pela geografia no ensino constitui um elemento-chave para a análise conceitual e definição metodológica.

Partindo da importância dos conceitos no ensino, visa-se buscar reflexões que tragam a relevância dos conceitos geográficos para a geografia escolar, tendo em vista que esses conceitos são essenciais para a compreensão do objeto de estudo da geografia, o espaço geográfico, que se preocupa, sobretudo, com as transformações espaciais mediadas pela sociedade. Nesse sentido Cavalcanti (1998, p. 24) nos coloca que “a consciência do espaço, ou a consciência da “geografia” do mundo, deve ser construída no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar”.

De acordo com Corrêa (2003) apud Sinhorini a Geografia que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, se objetiva via cinco conceitos-chave (espaço, paisagem, lugar, região e território) que guardam entre si forte grau de

ligação e são essenciais para a compreensão da formação sócio/espacial sobre o prisma da abordagem geográfica. Diante disso, o ensino de geografia ganha uma característica bastante peculiar, que diz respeito a necessidade de compreensão das relações sociais.

Outra questão importante, diz respeito à influência que as práticas pedagógicas exercem sobre os alunos em relação à percepção dos conceitos geográficos. Para tanto, torna-se essencial que o professor tenha claro a prática pedagógica adotada.

O trabalho com conceitos muitas vezes se caracteriza como um trabalho difícil de ser construído pelo professor, tendo em vista que o conceito, por ter um caráter abstrato, ganha essa carga de dificuldade em o professor materializar esses conceitos em um nível didático para os alunos. Contudo, na escola essa dimensão conceitual pode ter como aliado na construção da aprendizagem dos alunos, alguns caminhamentos metodológicos que auxiliem na aprendizagem desses alunos.

Considerando essa questão, as discussões existentes sobre a temática evidenciam que são crescentes as dificuldades encontradas pelos alunos em termos de construção conceitual além de se evidenciar, em muitos casos, a enorme dificuldade que muitos professores encontram no domínio com os conceitos e consequentemente na mediação didática desses conceitos para os alunos.

Nesse sentido, torna-se indispensável a construção de discussões que envolvam o trato com atividades que proporcionem a materialização de discussões teóricas envolvendo os conceitos geográficos a nível da realidade do aluno e consequentemente contribuindo para essa temática em questão.

As perguntas que permeiam a pesquisa estão pautadas nas seguintes questões: Qual a importância dos conceitos de análise geográfica para o ensino de Geografia? Como são relacionados os conceitos geográficos na discussão dos conteúdos na escola? De que forma as práticas pedagógicas podem influenciar em uma melhor aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos geográficos?

Para os propósitos do trabalho, a base de coleta de dados se constituiu a partir da revisão de literatura, visando à identificação de documentos que tratem sobre os conceitos geográficos, para posteriormente fazer a seleção e análise dos documentos selecionados.

Visando responder as questões levantadas, torna-se essencial a revisão de literatura e a busca de suporte bibliográfico sobre o uso dos conceitos geográficos

na geografia escolar, demonstrando assim, a necessidade de investigação sobre as diferentes concepções dos conceitos geográficos no ensino da geografia.

2 OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: USO E IMPORTÂNCIA

As bases que regem a concepção do ensino nas ciências de modo geral se baseiam, sobretudo, a partir de conceitos que dão significação ao objeto de estudo apropriado pelas diversas ciências e conseqüentemente, esses conceitos caracterizam diferentes contextos acerca da abordagem estabelecida pelas diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o espaço enquanto conceito de análise, constitui um importante elemento de reflexão apropriado por diversas ciências, ganhando assim um contexto heterogêneo de significações e passível de várias interpretações.

Contudo, ao se apropriar desse conceito, a geografia enquanto ciência estabelece na concepção de seu objeto de estudo a 'perspectiva da análise geográfica, ganhando assim uma característica específica em sua análise enquanto ciência.

Ao longo do processo histórico da ciência geográfica, podemos perceber o comprometimento dessa ciência como seu objeto de estudo, o espaço geográfico

Primeiro, porque deseja se diferenciar do estudo de outros espaços, posto que o estudo do espaço, em geral, não é monopólio da Geografia. Depois, porque sua abrangência contém os demais conceitos que os geógrafos costumam utilizar. Finalmente, porque abarca fenômenos naturais e sociais, na medida em que busca abordar a complexidade das relações que transformam permanentemente o mundo (SOUSA NETO 2000 apud QUEIROZ2003).

Nessa perspectiva, a geografia se apropriou de alguns conceitos-chaves visando se afirmar como caráter científico com análise específica. Contudo, um caso bastante peculiar da Geografia evidenciado por Cavalcanti (1998) diz respeito ao fato de que esses conceitos geralmente estão intrinsecamente vinculados a vida cotidiana das pessoas, que em geral possuem representações sobre tais conceitos. As representações desses conceitos correspondem a sua construção pelos alunos, influenciando no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, interferindo na forma e no raciocínio dos alunos sobre a realidade ao qual estão inseridos.

Diante disso, as diversas discussões expostas acerca do ensino da geografia e a adoção de práticas pedagógicas, trazem claramente a necessidade de se acompanhar o movimento de reflexão e análise da ciência geográfica e conseqüentemente das práticas adotadas pelo professor de geografia, tendo em vista que uma postura crítico-reflexiva acerca do ensino da geografia com a utilização de seus conceitos-chaves constitui um verdadeiro suporte para uma compreensão crítica do espaço geográfico.

2.1 Contextualizando os conceitos geográficos no ensino da Geografia

Sobre os conceitos apropriados pela geografia, podemos identificar alguns que são normalmente mais utilizados no ensino da geografia: lugar, paisagem, território e região. O conceito de lugar tem um grande peso, sobretudo entendido sobre a ótica da percepção espacial dos alunos sobre sua realidade cotidiana. Nesse sentido, de acordo com Cavalcanti (1998), “na Geografia Humanística, lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado”. Partindo dessa definição, podemos assim perceber que:

No ensino, de fato, esse conceito pode ser formado a partir da experiência fenomênica dos alunos com seus próprios lugares. O estudo do lugar, nesses termos, permite inicialmente a identificação e a compreensão da geografia de cada um, o que é básico para a reflexão sobre a espacialidade da prática cotidiana individual e de outras práticas. [...] (CAVALCANTI, 1998, p. 94)

Considerando nessa perspectiva que o conceito de lugar é fundamental para compreender os demais conceitos apropriados pelo ensino da geografia, podemos considerar que “para que se compreendam as características do lugar, as suas especificidades e sua identidade, é fundamental conhecer a sua história, pois como todos sabemos, os lugares mudam com o tempo”. (SOUSA NETO, 1994, p. 527).

Nesse sentido, a percepção do conceito de lugar por parte dos alunos, pode ser melhor apreendido partindo de uma experiência inicial dos alunos com seu lugar de vivência. Essa primeira aproximação do conceito de lugar pode ser realizada, como nos orienta Sousa Neto [...], da representação do lugar a partir do trajeto que as crianças fazem de casa para a escola. Essa representação pode ser feita, por exemplo, com a elaboração de croquis, onde os alunos possam representar nesse

croqui sua percepção referente ao seu lugar de convívio cotidiano e o professor pode posteriormente explorar com os alunos a memória, a identidade e as especificidades dos lugares representados no croqui.

A paisagem também tem um papel bastante peculiar na abordagem da ciência geográfica, tendo em vista que esse conceito traz dimensões que nos permite compreender as transformações no espaço. Sobre esse âmbito, podemos perceber que a paisagem se encontra estritamente ligada ao conceito de lugar e que sendo condicionante e reflexo das mudanças sociais, não é uma dimensão imutável. Essas discussões podem ser analisadas segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando nos coloca que:

Nesse sentido, a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não a descrição e o estudo de um mundo estático. A compreensão dessas dinâmicas requer movimentos constantes entre os processos sociais e os físicos e biológicos, inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e perceber os diferentes espaços geográficos; como os fenômenos que constituem as paisagens se relacionam com a vida que os anima. Para tanto, é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, numa determinada paisagem, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e podem ser compreendidos mediante a análise do processo de produção/organização do espaço. (BRASIL, 1997, p.109)

Ao analisarmos esse conceito vinculado a dimensão da geografia escolar, podemos perceber que a leitura da paisagem permitirá que o aluno desenvolva uma consciência crítica sobre as transformações sofridas em seu espaço cotidiano, e nesse sentido a dimensão do conceito de lugar é essencial. Para Cavalcanti (1998, p. 99) “a construção do conceito de paisagem no ensino de geografia é [...] como primeira aproximação do lugar, chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar”. Nesse sentido, as experiências do vivido, que se configuram nas relações cotidianas, permitirão que o aluno, posteriormente possa fazer leituras, partindo da paisagem, do mundo em que vive.

A exploração da paisagem por meio das mediações didáticas existentes, podem ser melhor analisadas partindo da utilização dos sentidos (Tato, paladar, olfato, audição e visão) em atividades que favoreçam a exploração da paisagem. Os sentidos como facilitadores na compreensão da paisagem podem ser utilizados por exemplo, no trabalho do professor com alunos deficientes, tendo em vista que partindo dos sentidos o aluno pode sentir, cheirar e ouvir a paisagem e daí construir em sua mente a paisagem ao qual está inserido.

Dentre essas atividades com mediações didáticas de caráter direto, podemos ter como exemplo as aulas de campo. “Assim, o Trabalho de Campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido” (LIMA e ASSIS, 2005, p. 112 apud FALCÃO e PEREIRA, 2009, p.7).

Desse modo, a observação da paisagem a partir das aulas de campo permite que o aluno possa inicialmente identificar diferentes elementos existentes naquela determinada paisagem e posteriormente, por meio de um exercício de observação mais apurado, compreender as relações e transformações denunciadas pela paisagem analisada. Nesse sentido, Falcão e Pereira (2009,p.7) nos colocam que:

A partir da observação de uma paisagem, da vivência em uma determinada realidade que está sendo estudada, é possibilitada uma visão mais ampla sobre a mesma realidade ou paisagem, facilitando assim o aprendizado, fazendo com que um só trabalho de campo possa ter a validade de muitas aulas teóricas.

A mediação didática entre teoria e prática referente a percepção do conceito de paisagem pelos alunos pode ser também explorada pelo professor com atividades de caráter indireto, como por exemplo o uso de imagens, representações gráficas e cartográficas que permitam ao professor explorar a paisagem por meio desses recursos.

A utilização dessas atividades de caráter indireto permite que o aluno, mesmo não estando em contato direto com a paisagem estudada, possa conhecer e até mesmo identificar diferentes elementos da paisagem, assim como analisar o contexto ao qual aquela determinada paisagem se encontra.

Sobre o conceito de território, podemos compreendê-lo, sobretudo, na ótica das relações de poder. Contudo, devemos ter clara a noção de dominação embutida sobre o território, que se configura a partir de espaços construídos e desconstruídos sobre as diversas relações existentes. Diante disso, podemos constatar que:

O território, objeto desse ensaio, é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder, [...] uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: Quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como? [...]. (SOUZA, 2010, p. 78-79)

No tocante a perspectiva do território trabalhada no ensino de geografia, Cavalcanti (1998) nos coloca a importância da construção do conceito de território

produzida pelos alunos, partindo do lugar de vivência deles e compreendido, sobretudo, pelas relações de poder a partir de um campo de forças, que pode ser delimitado, por exemplo, dentro da própria sala de aula ou em outro lugar de vivência do aluno.

Outro exemplo referente à dimensão do território na geografia escolar é também exposto por Sousa Neto (1994, p. 531), onde o mesmo nos coloca que:

Para o caso do território, muitas são as brincadeiras infantis que podem levaras crianças a compreender o sentido de fronteira, de continuidade e descontinuidade, de espaços permitidos e proibidos no sentido dos exercícios de poder por um dado grupo em um certo momento. Assim, pode-se brincar de amarelinha, toca do coelho, bandeira e estimular os estudantes a pensar sobre essas brincadeiras.

O conceito de região é concebido como um importante conceito-chave de análise. Sobre essa questão, Santos (1994, p. 46) nos alerta que “o estudo regional assume um importante papel nos dias atuais, com a finalidade de compreender as diferentes maneiras de um mesmo modo de produzir se reproduzir em distintas regiões do globo, dadas suas especificidades.” Sendo assim, região “[...] é a especificação de uma totalidade da qual faz parte através de uma articulação que é ao mesmo tempo funcional e espacial” (CORRÊA, 1986, apud SINHORINI, 2011). Nesse sentido, o conceito de região traz como questão primordial a necessidade de ser concebido de forma dinâmica, tendo em vista que os fatores que condicionam suas delimitações também são dinâmicos.

Concebendo a construção do conceito de região no ensino da geografia, Sinhorini (2011) nos coloca que:

Na escola, a exploração do conceito de região deve ir além de uma abordagem tradicional, de uma divisão regional cristalizada e imutável. A dinâmica das regiões atuais é marcada por determinações políticas e econômicas que influenciam e particularizam os espaços regionais.

Nessa perspectiva, o trabalho com esse conceito na geografia escolar deve ser trabalhado, por exemplo, com diversos elementos que ajudem os alunos a compreenderem o fenômeno regional e sua dinâmica constante.

O trabalho com o conceito de região no ensino pode ser explorado com o trabalho de criação das regiões por parte dos alunos. Esse exercício propicia ao aluno exercitar a mente e criar sua região, seja com recorte e colagem ou com produção de desenhos, que permita ao aluno construir sua região partindo de suas experiências e concepções cotidianas vivenciadas. Essa atividade propicia no aluno

a necessidade de refletir sobre os modos constituintes de uma região e o significado que aquela concepção de região construída se revela na realidade.

Nesse contexto, o uso dos conceitos geográficos no ensino é de fundamental importância para a compreensão do espaço geográfico, sobretudo se construído de forma concreta e reflexiva com os alunos. Contudo, o domínio de conceitos ainda é considerado algo distante da prática cotidiana de professores e alunos, tendo em vista da carga genérica e abstrata que muitas vezes se encontra embutida no conceito.

Diante disso, as dificuldades que os alunos têm em termos de construção conceitual se revelam na dificuldade desses alunos em materializar o conhecimento aprendido em sala em sua realidade. Nesse sentido, no trabalho com os conceitos geográficos se necessita por parte do professor, ter clara essa dificuldade do aluno em compreender o conceito em sua totalidade teórica. Dessa forma, cabe ao professor, juntamente com os alunos, construir estratégias que auxiliem essa compreensão conceitual.

Porém, é pertinente que não seja negligenciada as dificuldades encontradas pelos professores em se trabalhar com conceitos. Essa dificuldade muitas vezes se apresenta como um reflexo de sua formação e que vai sendo conduzida ao longo de sua prática docente. Essa dificuldade conceitual dos professores acaba refletindo na formação do aluno, constituindo em um verdadeiro círculo de dificuldade conceituais entre professores e alunos.

Partindo desse contexto, fica evidente a necessidade de se trabalhar com os conceitos geográficos no ensino pautados em discussões que permita ao professor encontrar metodologias que o auxiliem no trabalho com esses conceitos, assim como facilite a compreensão dos alunos sobre a materialização desses conceitos em sua realidade cotidiana e em escalas mais ampliadas de outras realidades.

2.2 O ensino da geografia e as práticas pedagógicas como debate para a reflexão

Em um contexto de construção e reflexão dos conceitos geográficos, insere-se o ensino de Geografia, que surgiu com o “objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico”

(CAVALCANTI, 1998, p. 18). Acompanhando o processo de reformulação da ciência geográfica, o campo de ensino da geografia passa a sofrer um movimento de renovação nas discussões de seus fundamentos ideológicos, passando a adotar novas práticas pedagógicas de acordo com essas novas concepções.

Considerando que essas novas concepções no ensino da geografia são resultado de novas concepções e tendências que foram sendo incorporadas ao longo do avanço da ciência geográfica e que conseqüentemente geraram um conjunto de reflexões teórico-metodológicas que foram reformulando a forma de conceber as práticas pedagógicas no seu ensino, podemos assim perceber que:

o saber sistematizado de uma ciência é produzido sócio-historicamente. Portanto, a postura e a prática do professor de geografia é reflexo de uma opção dentre as diversas possibilidades dessas concepções. (SILVA, 2003, p. 35)

A adoção dessas novas concepções no ensino da geografia requer que o professor com suas práticas e as estruturas de ensino rompam com paradigmas antigos e adotem uma postura mais aberta à receptividade dessas novas concepções, que vão sendo cada vez mais segmentos refletidos e modificados constantemente.

Nessa perspectiva, seguindo essa construção de novos paradigmas, o ensino da geografia passa a ser entendido a partir de uma concepção dialética, gerida por reflexões e construções do objeto de estudo de sua ciência, o espaço geográfico, assim como os diversos conceitos que procuram caracterizar seu ensino, como os conceitos de lugar, paisagem, território e região. Nessa nova relação conteúdo-método, o aluno deixa de ser um mero receptor de informações e passa a ser sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Ao entender que o aluno passa a exercer o papel de sujeito no processo de ensino-aprendizagem, torna-se essencial que seja construída entre professor e aluno uma relação de parceria, tendo em vista que o fazer pedagógico passa a exercer uma necessidade de reflexão e construção de ambos.

Diante disso,

O processo de ensino/aprendizagem realiza-se apoiado nas relações que se estabelecem entre professores, alunos e condições oferecidas ao processo pedagógico, constituindo um tripé que, se não for fortalecido em todas as suas bases, não oferecerá as condições necessárias à melhoria do processo. (SPÓSITO, 2009, p. 308)

Considerando essa questão, podemos dessa forma partir da premissa que o ensino deve ser entendido como um processo, que passa a ser construído cotidianamente na relação professor-aluno e não mais como produto, como era concebido anteriormente, em concepções que priorizavam o resultado final da aprendizagem sem considerar todo processo que levou a concepção daquela aprendizagem.

Procurando refletir sobre o papel do ensino da geografia na atualidade, Vesentini apud Cavalcanti (1998, p. 23) nos argumenta que:

[...] O ensino de geografia no século XXI, portanto, deve ensinar - ou melhor, deixar o aluno descobrir - o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve enfatizar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza [...], deve realizar constantemente estudos do meio [...] e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens.

Diante disso, fica evidente que o ensino da geografia deve, sobretudo, está pautado em formar raciocínios e concepções que permitam aos alunos pensarem e compreenderem criticamente a realidade. É exatamente nesse contexto que conceitos como os de lugar, território, paisagem e região podem contribuir na construção dessa tomada de consciência por parte dos alunos, tendo em vista que “tais conceitos adquirem importância no ensino na medida em que podem ser tomados como referência para a estruturação dos conteúdos a serem trabalhados”.(CAVALCANTI, 1998, p. 26).

Dentro desse contexto em que está pautado o ensino da geografia, é necessário que se tenha claro quais práticas pedagógicas devem ser adotadas, considerando nesse sentido que será a partir da adoção de determinada postura educacional por parte do professor de geografia, que o ensino da mesma ganhará determinados direcionamentos.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas adotadas devem levar em consideração que “a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens [...]”. (CALLAI, 2003, p.58). Essa percepção por parte do aluno está vinculada a adoção de determinadas práticas pedagógicas por parte do professor e conseqüentemente dos recursos didáticos que o professor dispõe para a execução dessas práticas.

No entanto, é de fundamental importância que o professor de geografia tenha claro que:

Não são os recursos didáticos que transformam aulas de reprodução em aulas de construção. Temos que definir se queremos formar alunos copiadores ou criativos, alunos submissos ou críticos, se utilizamos pensamentos prontos ou incentivamos nossos alunos a pensar; enfim, essa decisão metodológica é do professor[...]. (CALLAI, 2003, p.103)

Partindo dessa premissa, fica evidente que os recursos didáticos devem ser utilizados como meio facilitador da aprendizagem e não um fim para a construção do conhecimento do aluno. Ao adotar uma postura construtivista, o professor deve construir no aluno a necessidade constante de reflexão e criticidade. Essa postura metodológica diz respeito ao professor, além de seus objetivos referentes a formação de seus alunos.

Diante disso, podemos perceber que as discussões referentes ao ensino de geografia devem está pautado na reflexão constante de suas práticas pedagógicas, tendo em vista que será a partir da adoção de determinadas práticas que o ensino da geografia poderá aderir a sua concepção tendências discutidas em torno de seu avanço teórico-metodológico.

2.3 Concebendo ensino e conceitos geográficos na Geografia: discursos, práticas, geografias

As discussões referentes às diversas formas de concepção do ensino de modo geral, dão conta da necessidade de construir caminhos que considerem o processo no ato de educar, uma perspectiva mais valiosa na construção de conhecimentos. Nesse sentido, podemos refletir que não se trata de apenas pensar em um produto a ser oferecido no término do processo educacional, mas pensar as formas e mediações de construção de conhecimentos apropriadas por professores e alunos.

Considerando a necessidade de conceber o ensino sobre o prisma da aprendizagem enquanto um processo, Kimura (2010, p. 46) nos coloca que:

A aprendizagem pode ser entendida como o processo pelo qual o ser humano percebe, experimenta, elabora, incorpora, acumula as informações da realidade transformadas em conhecimento. O ser humano desenvolve esse processo em diferentes patamares através de um fazer em sua relação com o mundo. Ele interioriza e incorpora as informações,

elaborando cumulativamente o acervo do seu universo sociocultural e do seu organismo cultural.

Nesse sentido, cabe refletirmos: e o ensino de geografia? O que ensinar e como ensinar? Pensar o ensino da geografia requer construir os diferentes discursos apropriados ao longo do processo de sistematização dessa ciência enquanto saber científico, além de sua concepção escolar, que vai muito além de uma concepção estática e neutra. Essas posturas revelam essa necessidade de construção de um saber geográfico que além de está fincada em um discurso crítico, se revele na adoção de práticas que sejam compatíveis com esse discurso.

A concepção do ensino da geografia interligada aos conceitos que auxiliam na explicação de seu objeto de estudo, se revelam como uma necessidade de construção que necessita ser pensada de forma indissociável, tendo em vista que podem ser utilizados como forte instrumento na materialização do saber geográfico enquanto discurso na prática cotidiana do professor de geografia e conseqüentemente na compreensão da realidade do aluno.

Considerando essa questão, o enredo pelo qual a geografia acaba que por embutir suas concepções, vem de um conjunto de interpretações que são dadas de um movimento bem mais complexo se comparado a sua teia de influência. No entanto, o pensar geográfico, o fazer geografia e conseqüentemente o ensinar os conhecimentos que permeiam a área de abrangência da geografia trazem elementos que são vitais para uma compreensão desse conjunto que é complexo, mas que tem suas especificidades, dados os elementos específicos de análise geográfica, além do caráter que essa análise ganha se adotado esses elementos. Eis aí o grande desafio, ensinar e construir conceitos geográficos.

O trato com os conceitos geográficos deve ser construído cotidianamente na prática educacional do professor. Essa prática não deve ser fruto de um acaso, mas de um planejamento que o professor de geografia deve fazer junto aos objetivos traçados com os alunos. Essa perspectiva parte de um compromisso que tem de ser bem traçado e que deva ter o cuidado para não se perder ao longo do processo educacional do aluno. Nesse sentido,

Um geógrafo que educa, deve compor sua rota antes de sair da escola; buscando um jeito, algum modo, de não dar com os burros na água ou esquecer que, no caminho de volta por dentro da sala de aula, tem que viajar de novo ao mesmo local de antes, com as pernas da memória de

quem pensou e sentiu e fotografou e fez perfil topográfico e mapeou o caminho. (SOUSA NETO, 2008, p. 39)

A concepção da prática pedagógica geográfica traz em si essa percepção de construir uma geografia calcada na atualidade, mas que é fruto de um processo histórico que se faz e refaz cotidianamente, na vivência educacional e na relação professor/aluno que concebe experiências diferenciadas em cada realidade apresentada, em cada atividade bem sucedida em sala, mas também em cada dificuldade que o professor encontra em sala de aula, dificuldades essas que fazem os caminhos mais pedregosos serem traçados com gosto e seriedade. Eis que,

de tal forma ou maneira, educar na geografia, necessita dessas coisas de andar, sentir e pensar um bocado; de tal jeito que lá fora sob o céu ou fumaça, o chão que sob os pés nos passa, tenha sabor de brincadeira e seja uma coisa muito séria. Séria, solidária e boa. Boa ao ponto de andar não cansar muito. E há que se aprender, a sentir e pensar, quando se passeia pelo mundo afora. (SOUSA NETO, 2008, p.38)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo de sistematização da Geografia, podemos observar uma série de processos que fizeram dessa ciência uma aliada na análise e interpretação dos fenômenos sociais. Sobre esse prisma, passa a ser fundamental entender como se constitui as bases de análise da geografia, sobretudo no que diz respeito ao seu aparato conceitual.

Considerando as diversas transformações ocorridas no processo de evolução da ciência geográfica e conseqüentemente no ensino da geografia, é de fundamental importância que se tenha clara a evolução desses processos no tocante as diversas interpretações que foram construídas na análise geográfica sobre os fenômenos estudados, considerando desse modo, que a realidade social se apresenta de forma dinâmica, construindo essa necessidade de pensar a geografia e o seu ensino também sobre essa perspectiva.

Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor tenha clara a prática pedagógica adotada, tendo em vista que a adoção de determinadas práticas revelam a concepção de ensino e conseqüentemente a concepção de ensino de geografia que o professor carrega. Essa percepção deve está clara, já que a adoção dessas práticas interfere diretamente na aprendizagem dos alunos.

Refletir sobre o papel da geografia na atualidade torna-se um desafio, tendo em vista a necessidade de construção de raciocínios e concepções que permitam os alunos compreenderem criticamente a realidade. Procurando compreender essa realidade a partir dos conceitos geográficos, um caminho é exatamente procurar a partir da abstração do conceito, concretizá-lo com mediações didáticas que facilitem a compreensão do aluno sobre o conceito estudado.

Desse modo, torna-se essencial a abordagem dos conceitos geográficos no ensino básico partindo da realidade dos alunos, tendo em vista que essas concepções de análise do espaço geográfico permitem dar subsídios para uma interpretação crítica da realidade na qual os alunos estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 109.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al (orgs). **Geografia em sala de aula práticas e reflexões**. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB – Seção Porto Alegre, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza Cavalcanti. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Ed. Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CORREIA, Roberto Lobato apud SINHORINI, José Marcos. **Os conhecimentos geográficos e o ensino de geografia**. Disponível em: <www.famper.com.br/2010/arquivos/mundo-contemporaneo/jose.pdf>. Acesso em 13/ 10/2011.

FALCÃO, Wagner Scopel, PEREIRA, Thiago Barcelos. **A aula de campo na formação crítico/cidadã do aluno**: uma alternativa para o ensino de geografia. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20%282%29.pdf>. Acesso em: 24/06/2012.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p.7-60.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luis G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

QUEIROZ, Ivan da Silva. **Focalizando os conceitos geográficos**: Considerações sobre as principais categorias de análise geográfica. VI Semana de Geografia da URCA, 2003.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 67-68.

SILVA, Solonildo Almeida da. **Lugar, paisagem e território no ensino de Geografia**. Fortaleza: Premium, 2003.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A construção de conceitos e a invenção do mundo. **Formação Continuada da de professores da rede pública**. 1994, p. 525-531.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. 2ª Ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SOUZA, Marcelo Lopez de. O Território: Sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. (org.). **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 78-79.

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática Pedagógica**: Conceitos, características e inquietações. Disponível em: <www.ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>. Acesso em: 13/10/2011.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livrodidático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 297-309.

A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Hananiel de Souza Amorim Souza Amorim¹

RESUMO

Este trabalho analisa a implantação dos grupos escolares no Brasil durante o período de 1908-1930. De forma mais específica, investiga a relação entre Higiene e os grupos escolares, tomando por base, a experiência dessas instituições nos estados de Sergipe, Paraíba e Rio Grande do Norte. Os grupos escolares integraram o projeto educacional da República no Brasil. Dessa maneira, buscamos identificar como se deu a implantação desses grupos escolares que foram criados para serem instituições de referência, que deveriam colocar em prática a edificação de um prédio escolar próprio, o uso de materiais didáticos, de uma metodologia de ensino inovadora, mobiliário escolar adequado, entre outros aspectos que marcaram os grupos. A essas características acrescentam-se as orientações dos preceitos de Higiene. Os objetivos dessa investigação pretendem desvendar quais os fatores que constituíam esse novo modelo de escola primária e em que consistiam; também qual a necessidade da edificação de um prédio escolar próprio e quais as orientações higienistas feitas quanto à construção do prédio e do ambiente escolar como um todo. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica que nos possibilitou o mapeamento de diferentes fontes de pesquisa tendo em vista a análise de diferentes aspectos relativos a implantação, bem como, o cotidiano dos grupos escolares, nos quais foram evidenciadas ações de caráter higienistas. Para essa investigação nos detemos ao estudo das mensagens de governadores e legislação do período. Por meio deste trabalho, pretendemos evidenciar que os grupos foram uma forma de consagrar a escola primária nas primeiras décadas do século XX a partir da introdução de recursos didáticos inovadores, de mobília adequada, de uma metodologia de ensino moderna e entre outros materiais e ações que eram considerados importantes para o bom e efetivo desempenho do ensino primário público daquele período no Brasil.

Palavras-chave: História da educação. Higiene. Grupos Escolares. Brasil.

ABSTRACT

This article analyzes implantation of school groups in Brazil during period of 1908-1930. In a specific way searching the relation between hygiene and school groups, based on an experience of these institution in states of Sergipe, Paraíba and Rio Grande do Norte. The school groups made part of the educational Project of

¹ Licenciado e bacharel em História pela UFRN, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, na Linha de Pesquisa História da Educação, Práticas Sócio Educativas e Uso das Linguagens. E-mail: hananielamorim@hotmail.com.

Republic in Brazil. This way, we search for identify how happened the implantation of those school groups that were made to be reference institutions which should put in practice the construction of a school building, the use of teaching ways, of a new teaching method, school furniture proper, between other facts which marked the groups. To these characteristics we can and some orientations of hygiene precepts. The goals of this search intend to shaw which facts made parto f this new modelo f primary school and what made them; what is this necessity to construction a school environment. The method used on this study was bibliographic search which made us able to map the different search sources in view of the analyze of different aspects related to implantation, as well, the routine of school groups, in which hygienist characteractions were made. For this search we focused to governors messagens and legislation of the period. In this research, we intend to evidence the groups were a way to dedicate primary school on first decades of century XX from the introduction of innvative teaching resources, proper furniture, a modern teaching method and betweeen other materials and effective performance of public primary education in that perod of Brazil.

Keywords: History of educacion .Hygiene. School Groups. Brazil

1. A INTRODUÇÃO DE UMA NOVA MODALIDADE DE ENSINO

Este trabalho analisa a implantação dos grupos escolares no Brasil durante o período de 1907-1930. De forma mais específica, investiga a relação entre Higiene e os grupos escolares, tomando por base, a experiência dos grupos escolares de Sergipe, Paraíba e, especialmente, os do Rio Grande do Norte. Os grupos escolares integraram o projeto educacional da República no Brasil. Buscamos identificar como se deu a implantação desses grupos escolares que foram criados para serem instituições de referência, que deveriam colocar em prática a edificação de um prédio escolar próprio, o uso de novos materiais didáticos, de uma nova metodologia de ensino, mobiliário escolar adequado, entre outros aspectos que marcavam os grupos. A essas características acrescentam-se as orientações dos preceitos de Higiene.

Sob essa ótica surgem alguns questionamentos sobre a implantação dos grupos escolares que são: Quais os fatores que constituíam esse novo modelo de escola primária e em que consistiam? Qual a necessidade da edificação de um prédio escolar próprio? E por último quais as orientações higienistas feitas quanto à construção do prédio escolar e do ambiente escolar como um todo?

Para responder aos questionamentos feitos anteriormente, este trabalho recorre em termos metodológicos a pesquisa bibliográfica sobre História da educação e, especialmente, aos grupos escolares. Também faz uma análise a partir

de perspectiva teórico-metodológica da História. Assim, foram mapeadas diferentes fontes de pesquisa tendo em vista a análise de diferentes aspectos relativos a implantação, bem como, o cotidiano dos grupos escolares, nos quais foram evidenciadas ações de caráter higienistas. São exemplos de fontes: mensagens de governadores e legislação do período.

O novo modelo de escola denominado de Grupo Escolar foi implantando, inicialmente, no Estado de São Paulo no final do século XIX e início do século XX. Segundo Souza (1998, p. 16), “[...], os grupos escolares consistiram em escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época”. Para trabalhar nos grupos escolares como professor, era preciso uma formação cuidadosa, a fim de que o profissional dominasse novos métodos de ensino, incorporando a percepção sobre um novo modelo educacional. Nesse sentido, de acordo com Souza (1998, p. 16),

[...]eles necessitaram da produção de um novo profissional, isto é, professores com o domínio dos novos métodos de ensino. A construção de um saber e de um saber-fazer docente foi configurada a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado, pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e pela redistribuição do poder no interior da escola.

A formação dos professores nesse momento, passagem do século XIX para o XX, era uma das preocupações tendo em vista que esses profissionais em sua maioria eram pessoas leigas que possuíam poucos professores habilitados para o exercício do magistério. Portanto, era necessária a criação de Escolas Normais com o objetivo de formar professores que pudessem atender às exigências da escola primária, segundo Azevedo (2009). De acordo com autora, em Sergipe, particularmente, as mulheres passaram a ser presença marcante nas escolas normais por ser uma profissão aceita que fosse desempenhada por mulheres que normalmente era moças de classe média que buscavam ter uma profissão, um emprego, interessada por reconhecimento social e aceitavam os baixos salários.

No caso do Rio Grande do Norte, em Mensagem à Assembleia Legislativa, o Presidente Antônio José de Melo relatava que era quase inexistente a presença de professores capazes, sendo preciso buscar em outros estados onde eram numerosos os moços diplomados, com habilidades suficientes para o exercício do

magistério, enquanto, restabeleciam a Escola Normal para a formação de professores primários (RN. Mensagem, 1907). Diante dessa necessidade de formação de novos mestres a Escola Normal passou a funcionar em 1908 com 67 estudantes de ambos os sexos possibilitando em um ano a formação de profissionais para substituir os diretores e mestres contratados de outros estados (RN. Mensagem, 1908).

Após serem implantados em São Paulo, os grupos escolares se expandiram, para as demais capitais do país tornando-se uma política dos estados. Esse novo modelo de escola pública introduziu inovações no ensino primário que possibilitou a criação de uma cultura organização administrativa, pedagógica e didática da escola (AZEVEDO, 2009).

Os grupos escolares correspondiam a uma modalidade escolar que possuía métodos inovadores, avançados, modernos para o ensino primário que se contrapunham aos métodos ultrapassados utilizados pelas escolas de primeiras letras do período imperial. Portanto, essa escola republicana tinha como objetivo primordial agrupar em um só prédio e sob uma única direção todas as escolas isoladas de uma determinada localidade de acordo com o crescimento da população escolar. De acordo com Azevedo e Stamatto (2012), de modo geral, as primeiras escolas a serem agrupadas eram as da capital e depois as das sedes dos municípios do interior que demonstravam um crescimento econômico, político e populacional significativo e por isso exigiam do Estado investimentos para a construção de grupo escolar. Enquanto, as localidades que não demonstravam nenhum crescimento da população em idade escolar continuavam existindo e funcionando as escolas isoladas ou multisseriadas. Mas, poderiam ainda, como ocorreu no Rio Grande do Norte, serem criados por determinação ampla da ação governamental. Pela reforma que instituiu os grupos escolares, determinou-se que deveria ser criados pelo menos um grupo escolar em cada sede de comarca.

Azevedo (2009), ao analisar a implantação dos grupos escolares em Sergipe, mostra-nos que os grupos escolares, nesse momento, vão corresponder a um novo modelo escolar implantado na transição do século XIX para o século XX no Brasil e que objetivava reunir em um só prédio as escolas isoladas de uma determinada localidade, marcando o surgimento de uma nova organização administrativa, pedagógica e metodológica para a escola. Também propondo modificações e

inovações que pretendiam contribuir para a República por meio da divulgação de seus ideários, sobretudo, de modernidade.

Pinheiro (2002, p. 178), por sua vez, ao analisar os grupos escolares na Paraíba, afirma que:

Pode-se salientar, ainda no âmbito das questões pedagógicas, que, a partir da implantação dos grupos escolares, a graduação do ensino primário em séries foi mais sistematicamente efetivada. Foram estabelecidas classificações, com o objetivo de tornar as “classes” igualitárias e homogêneas, considerando-se a idade dos alunos e seu nível de domínio dos conteúdos. (2002, p.178)

Em 1907, o governo do Rio Grande do Norte era autorizado pela lei nº 249, de 22 de novembro, a reformar a instrução pública do Estado. Em 5 de março de 1908 (Decreto nº 174), criava-se no bairro da Ribeira o primeiro grupo escolar norte-rio-grandense – Grupo Escolar Augusto Severo. Também era restabelecida a Diretoria Geral da Instrução Pública (extinta em 1905), criada novamente a Escola Normal e escolas mistas e instituídos os grupos pelo Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908. Estipulava o estabelecimento de pelo menos um grupo escolar em cada sede de comarca e uma escola mista em cada um dos outros municípios do Estado (AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p.40-41).

Azevedo e Stamatto (2012) mostram-nos que, em cinco anos, foram criados 24 grupos no estado do Rio Grande do Norte, nem sempre com prédio próprio. O primeiro grupo escolar que contou com a construção de um imóvel para suas instalações foi o Grupo Escolar Augusto Severo, localizado em um lugar nobre de Natal, entre o primeiro prédio da Escola Doméstica e o Teatro Alberto Maranhão, apresentando as seguintes características: “se enquadra ao estilo eclético da arquitetura francesa, dos finais do século 19 e início do século 20, possui elementos de Art Nouveau e tem elementos justapostos às características neoclássicas e do rococó”. (Moreira, 2005 *apud* AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 41).

Apesar da construção de 24 grupos escolares, Azevedo e Stamatto (2012) relatam que o número de instituições de ensino primário consideradas o melhor tipo de ensino ainda eram inferior aos números das escolas isoladas que funcionavam no Estado Rio Grande do Norte, tendo em vista, que as escolas isoladas atendiam as localidades e municípios que o a quantidade da população não demandava ainda a criação de um grupo escolar.

Essa nova modalidade de escola pública exigia uma edificação própria para sua instalação e funcionamento, inaugurando, dessa maneira, buscava materializar a escola como uma instituição democrática da sociedade. Essa construção tinha sua planta contratada a arquitetos e engenheiros que teorizavam que esses prédios deveriam ser construídos em áreas planas e de preferência em área central nas proximidades dos principais prédios das cidades que eram a prefeitura, a câmara dos vereadores, a igreja e a praça. Logo, afastada das regiões periféricas, pois era um monumento arquitetônico que fazia parte dos principais imóveis do município que deveria ser olhado e prestigiado pela sua população em períodos de festividades e cerimônias, ao mesmo tempo transparecer elegância, modernidade, progresso, ascensão, enfim, ideários que rondavam no período republicano (AZEVEDO e STAMATTO, 2012).

A edificação própria era uma maneira de materializar a escola na cidade, pois antes da construção de um espaço físico para a escola a mesma funcionava na casa do mestre-escola e mudava-se ou morria junto com o professor que carregava a escola consigo. A partir da construção do espaço físico o professor passou a ser um integrante da escola que poderia deixar a instituição escolar quando quisesse ou fosse preciso, mas o prédio continuava no mesmo local, conforme Azevedo e Stamatto (2012, p. 52).

No estado de Sergipe, segundo Azevedo (2009), os prédios eram organizados e divididos em diferentes espaços como: sala de professores, salas de aulas, laboratórios, pátios, banheiros, entre outros. Seguiam-se os princípios pedagógicos e higienistas que possibilitavam através dessa divisão espacial ensinar normas e regras de comportamento, hierarquização e controlar de maneira precisa o funcionamento da instituição de ensino. Essa arquitetura planejada, segundo a autora, exercia uma função disciplinar implícita condicionando comportamentos e espacializando ordem, por exemplo, a sala dos professores um espaço de domínio desses profissionais e ainda facilitava o controle da dispersão dos alunos nas escolas, uma vez que as salas tinham as portas voltadas para o pátio possibilitando observar tudo o que acontecia na escola, logo, os alunos eram vigiados em todo horário, desde que entravam na escola até no recreio e o desrespeito aos preceptores ocasionava na suspensão e dependendo da gravidade da desobediência até mesmo na expulsão da instituição.

Os grupos escolares incorporaram o método intuitivo que se baseava nas ideias da Escola Nova que consistia no ensino a partir do conhecimento prévio dos alunos, por meio de exemplos do cotidiano para ensinar os conteúdos, uma vez que o ensino e a aprendizagem fundamentavam-se em não mais o professor repassar todo o conhecimento e os alunos apenas receber informações e armazená-las. A partir de então, os alunos eram instruídos a pensar sobre os assuntos ministrados e o professor passava a ser um mediador desse conhecimento orientando a formação das ideias e opiniões dos alunos. Para a boa aplicação desse método era preciso vários recursos didáticos como o quadro-negro, mapas, livros, canetas, mobília, entre outros que possibilitassem um eficiente processo de escolarização (AZEVEDO, 2009).

Em relação à prática do método intuitivo no Rio Grande do Norte, em 1924, o diretor do Departamento de Educação, Nestor dos Santos Lima, reclamava da falta de materiais em parte dos grupos. O diretor afirmava serem raros os grupos escolares que possuíam o material pedagógico necessário para a concretização das lições e, conseqüentemente, da educação dos sentidos e da inteligência. A falta dos recursos para o ensino tornava abstrata a aprendizagem, caracterizando uma organização escolar antiga. Diferente, portanto, daquela pautada pelo método de ensino intuitivo (*apud* AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 58).

O cotidiano escolar dos grupos de diferentes estados do País era marcado por uma série de eventos com exposição de trabalhos, festas, visitas, hinos, recepção de certificados, nos quais poderiam ser premiados alunos ou turmas com elogios, com assento especial, com a inclusão do nome em um quadro determinado de honra. Souza (1998) e Azevedo (2009) mostram-nos isso ao analisarem os grupos escolares em São Paulo e em Sergipe, respectivamente. Tudo isso era uma forma de reconhecimento do desempenho do aluno durante as aulas e todo ano letivo funcionado como uma maneira disciplinar de elevar os que destacavam e despertar nos demais um empenho maior para alcançar bons resultados.

Nos grupos também era frequente a realização de solenidades e comemorações de datas cívicas, que às vezes contavam, inclusive, com o pronunciamento das autoridades do Estado, que aproveitavam o momento para fazerem referência a fatos e personagens históricos da República. Essas práticas das escolas possibilitavam exaltar e interiorizar nas crianças os valores republicanos

de amor à pátria, à bandeira e aos heróis brasileiros (SOUZA, 1998; AZEVEDO, 2009).

No Rio Grande do Norte, eventos como esses também foram registrados. Rocha Neto, citado em obra de Azevedo e Stamatto (2012), mostra que as festas contavam com diferentes pessoas da comunidade, o ano letivo era encerrado com eventos recreativos, cívicos e esportivos, como foi o caso registrado no livro de eventos de 1930, do Grupo Escolar Senador Guerra, em Caicó-RN:

No encerramento, ouviu-se pela amplificadora uma brilhante oração cívica do professor Tobias dos Santos. Em seguida, o Centro Regional de Escoteiros realizou várias evoluções, provas escoteiras, uma pirâmide, jogo de indução e o cabo de guerra. Ouviram-se palmas e vivas dos alunos e do povo em geral. Constatou-se na mesma uma partida de voleibol entre equipes femininas do Grêmio Lútero-Esportivo Escolar Sociedade Desportiva deste educandário (ROCHA NETO, 2005, 159 *apud* AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 87).

Em anos anteriores, problemas existiram nos grupos escolares do Rio Grande do Norte. Em 1909, o Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor Geral da Instrução Pública do estado, ao se referir ao ensino primário, declarava que Natal possuía uma população infantil considerável, mas que apenas duzentas crianças recebiam escolarização e que a instrução era feita por métodos antigos e que, com pequenas exceções, os prédios careciam de condições de higiene e de mobiliário próprio. Os alunos aglomeravam-se em alas estreitas, sem alas para recreio e latrinas sanitárias. A necessidade de movimentos físicos das crianças não recebia atendimento. Segundo o Diretor, nem se cogitava a Educação Física, pois até mesmo se proibiam os livres jogos recreativos, importantes ao crescimento da criança (RN. Relatório, 15/10/1909). Diante desse quadro, torna-se importante verificarmos como preceitos de Higiene influenciaram a organização dos grupos escolares implantados no estado a partir de 1908.

2. HIGIENE E O PRÉDIO ESCOLAR

O início do século XX no Brasil foi marcado por profundas mudanças no âmbito político, econômico, social e cultural decorrentes à implantação da República. Esse momento encontrava-se impulsionado por uma expansão econômica maior, fazia-se necessário civilizar a sociedade elevando o país a um projeto moderno

inspirado nos países europeus e nos Estados Unidos que possibilitaria ao Brasil se afastar dos resquícios do período Imperial e Colonial (HERSCHAMANN e PEREIRA, 1994).

Associados ao ideário de modernização, os conhecimentos científicos do campo das ciências médicas, no campo da educação e da engenharia irão constituir a base de formação da identidade nacional do país. Nessa perspectiva as noções de “moderno” e “modernização” se firmam com a ideia de progresso, caracterizados a partir dos discursos intelectuais e pelos projetos de intervenção junto à sociedade. Assim, a modernidade exigiria um quadro institucional possível para a transformação da realidade do País, a partir dos campos da saúde, da educação e da engenharia (VIVEIROS, 2011).

Sobre a ideia de modernidade temos a teorização do historiador Jacques Le Goff, citada por Viveiros (2011), que define que “a ideia de modernidade surge quando há um sentimento de ruptura com o passado” e, nesse sentido, podemos dizer, de acordo com a autora, que a modernidade é um conjunto amplo de modificações na estrutura da sociedade, a partir da instituição de novos padrões de valores e, conseqüentemente, da aquisição de novos comportamentos.

Nesse período, os preceitos de medicina passavam a ser vistos como práticas higienistas. Na passagem do século XIX para o XX, os médicos, ao afirmarem que a medicina era propiciadora da saúde dos cidadãos, procuravam demonstrar que ela poderia contribuir para o progresso do país. A higiene, ao atender para a observação, a descrição e a proposição acerca de problemas sociais, incluindo-se aí a questão da educação escolar, era compreendida como medicina do social, como bem afirma Viveiros (2011).

Em 1910, o Diretor da Instrução no Rio Grande do Norte, Francisco Pinto de Abreu, declarava que a instrução primária prosseguia em marcha lenta, mas segura (RN. Relatório, 01/10/1910). Segundo o Diretor, a escassez de recursos orçamentários não permitia a construção de prédios com arquitetura primorosa, mas não se desprezavam as condições elementares de conforto e higiene. Entre os novos grupos, destacavam-se em sua opinião, os prédios dos grupos de Acari, Canguaretama, Goianinha e Pau dos Ferros, os quais reuniam a comodidade à elegância. Os demais eram, em geral, adaptações de prédios que ofereciam apenas segurança do ponto de vista pedagógico.

Se a apresentação majestosa da arquitetura dos grupos escolares norte-riograndenses não era algo frequente, a atenção à Higiene no prédio era condição para seu funcionamento. Ao menos era isso que se exigia logo no decreto de criação dos grupos em 1910. Os decretos, mais precisamente o conteúdo dos artigos 3º e 7º declarava: “Art.3º-Incubem o governo de município todas as despesas referentes à conservação e asseio do prédio, bem como aquisição e renovação de utensílios; Art. 7º- Será suprimido o grupo, quando não preencher as condições de conforto e higiene por incuria da municipalidade²”. Essa exigência contudo, não mais aparece nos decretos de criação de grupos em 1911³. Passa apenas a informar o ato de criação dos grupos. Isso talvez se deva ao fato de que em 1911 ter sido publicado o Código de Ensino e neste constar orientações mais detalhadas para todas as instituições escolares do Rio Grande do Norte. O Código tinha 176 artigos. Era, por isso, um longo documento. Foi publicado conforme Decreto nº 261, de 28 de dezembro de 1911.

Azevedo (2010) discute sobre a arquitetura dos grupos escolares e mostra a preocupação das autoridades do ensino em relação à manutenção e conservação dos prédios de acordo com preceitos de higiene assim como com a própria construção de tais instituições de ensino. Buscava-se o reordenamento e racionalização das práticas escolares. Segundo a autora,

² Decreto nº 180, de 15 de novembro de 1908 – cria na cidade de Mossoró um Grupo Escolar denominado “Trinta de Setembro”; Decreto nº 189, de 16 de fevereiro de 1909 – cria na cidade de Caicó um Grupo Escolar denominado “Senador Guerra”; Decreto nº 193, de 13 de março de 1909 – cria na cidade do Acari um Grupo Escolar denominado “Thomas de Araújo”; Decreto nº 194, de 15 de março de 1909 – cria na Vila de Caraúbas um Grupo Escolar denominado “Antônio Carlos”; Decreto nº 196, de 21 de abril de 1909 – cria o Grupo Escolar “Almino Afonso”, na cidade de Martins; Decreto nº 202, de 2 de julho de 1909 - cria o Grupo Escolar “Coronel Maris”, na Vila de Serra Negra; Decreto nº 204, de 12 de agosto de 1909 - cria o Grupo Escolar “Barão de Mipibu”, na cidade de São José de Mipibu; Decreto nº 220, de 7 de maio de 1910 - cria o Grupo Escolar “Moreira Brandão”, em Goianinha; Decreto nº 224, de 8 de julho de 1910 - cria um Grupo Escolar “Fabrício Maranhão”, na Vila de Pedro Velho; Decreto nº 225, de 8 de julho de 1910 - cria um Grupo Escolar denominado “Antônio de Azevedo”, na cidade de Jardim do Seridó; Decreto nº 226, de 8 de julho de 1910 - cria um Grupo Escolar denominado “Nísia Floresta”, na Vila de Papari; Decreto nº 234, de 10 de novembro de 1910 - cria um Grupo Escolar na Vila de Pau dos Ferros, denominado “Joaquim Correa”.

³ Decreto nº 243, de 4 de março de 1911 – é criado na Vila de Ares um Grupo escolar denominado “Jacumaúma”; Decreto nº 254, de 11 de agosto de 1911 – cria na cidade do Assu um Grupo Escolar denominado “Tenente Coronel José Correia”; Decreto nº 255, de 19 de outubro de 1911 – cria na cidade de Macaíba um Grupo Escolar denominado “Auta de Souza”; Decreto nº 256, de 25 de novembro de 1911 – cria na Vila de Currais Novos um Grupo Escolar denominado “Capitão-mor Galvão”; Decreto nº 257, de 25 de novembro de 1911 – cria na cidade Apodi um Grupo Escolar, denominado “Ferreira Pinto”.

[...] não apenas a arquitetura do edifício escolar era alvo de atenção, a própria localização do prédio passava pelo crivo da administração pública. Além de ser mais um aspecto a ser observado quanto à institucionalização dos grupos escolares do ponto de vista pedagógico, a localização da instituição integrava-se ao movimento urbanístico das cidades contribuindo ainda mais para o sucesso da nova modalidade de ensino, podendo ser considerada como parte da organização curricular. Arquitetura, modernismo e educação resultaram no final do século XIX na busca pela centralidade das instituições escolares na definição do espaço urbano. (AZEVEDO, 2010, p. 126).

Os grupos escolares no interior do Estado do Rio Grande do Norte possuíam uma estrutura física mais simples com poucos detalhes arquitetônicos, porém, seguiam a risca os preceitos higiênicos e pedagógicos em suas construções e no desempenho de suas atividades cotidianas. Também Heloísa Rocha (2003) discorre sobre as práticas higienistas que faziam parte do modelo de educação sanitária na ampla campanha de regeneração física, intelectual e moral lançada pelo Instituto de Higiene de São Paulo destacando as propostas para escola primária como um instrumento de disciplinamento das crianças orientado a partir dos preceitos higiênicos.

Na legislação também foram observados itens voltados para a higiene, como podemos observar no Código de Ensino de 1913, do Rio Grande do Norte:

Art.º42- Os edifícios das escolas serão situados em terreno elevado e seco, isolados de outros prédios, afastados dos centros de grande atividade industrial, de pântanos e de lugares suspeitos.

Art.º43- Os prédios elegantes, modestos, em arejados e iluminados pelo sol, terão salas de aulas para quarenta alunos, no máximo, sob forma retangular, medindo pelo menos, seis metros de largura por sete de comprimento, com um pé direito de quatro metros, ou seja, cinco metros cúbicos de ar para cada aluno. (*Apud* AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 64).

Em 1916, o Código de Ensino do Rio Grande do Norte, em seu artigo 13, regulamentava minuciosamente a construção dos prédios escolares, que “além dos preceitos comuns de higiene e de conforto”, precisavam também observar as seguintes regras:

- I. Todas as salas de aula terão a forma retangular e capacidade para quarenta alunos, no máximo, medindo, pelos menos, sete metros de comprimento por seis de largura, com um pé direito de quatro metros.
- II. Haverá no edifício as aberturas necessárias para que as classes de alunos recebam a luz e o ar de maneira mais higiênica.
- III. Os edifícios serão pintados a cores neutras, de preferência o azul ou verde-claro.

- IV. Cada sala de aula terá como dependência um vestiário guarnecido e cabides, para os alunos.
- V. Haverá em cada edifício compartimentos para a diretoria e o arquivo, e uma área descoberta e murada para o recreio, com divisão para cada sexo.
- VI. Na falta de esgoto público, as latrinas constarão de uma fossa asséptica ou reservatório ou fossas ordinárias, com paredes impenetráveis aos líquidos, de modo a se poder fazer frequentemente a desinfecção e o esvaziamento das fossas. (*Apud AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 65*).

Podemos demonstrar que os itens da legislação que regulavam as construções dos grupos escolares eram seguidos pelos engenheiros e arquitetos que construíam as plantas. As obras eram fiscalizadas pelo Diretor Geral da Instrução Pública que, em visita ao prédio terminado para a inauguração de um grupo, em seu relatório, fazia anotações se a obra estava de acordo com os preceitos da higiene e da pedagogia.

No Rio Grande do Norte, o serviço de inspeção higiênica escolar também foi instalado e funcionou regularmente. Foram constantes, nos relatórios dos inspetores, solicitações para o atendimento das recomendações dos higienistas, com registro de promessas por parte dos governantes para o cumprimento das medidas: “dentro das verbas orçamentárias, que forem votadas, atender- tanto quanto possível- ao justo reclamo” (RN. Mensagem, 1917, p. 10). Quanto à inspeção escolar, Nestor Lima, em 1924, afirmava que “vai sendo feita com a possível regularidade e acentuados proveitos” (LIMA, 1924, p.14).

No Rio Grande do Norte, de acordo com o Código de Ensino de 1916, em seu artigo 204 a inspeção médico-sanitária deveria ser feita pela Inspetoria de Higiene do Estado e seus delegados, tanto para instituições da capital como as localizadas no interior, ficando o seu encargo a verificação da vacinação e da revacinação do pessoal das escolas bem como “a profilaxia das moléstias transmissíveis” e o “exame individual dos docentes, alunos e empregados” (*Apud AZEVEDO e STAMATTO, 2012*).

A questão dos preceitos higienistas, no início do século XX, via estar presente nos discursos pedagógicos adotados em vários estados brasileiros no que se refere a práticas escolares, a exemplo da escrita. Em Sergipe, em 1912 conforme o programa para o ensino primário, deveria ser ministrado o ensino da letra inclinada e também vertical, segundo a habilidade do aluno, segundo Azevedo (2009). Contudo, no Programa de ensino de 1915, a orientação seguia modificada, exigindo-se o trabalho apenas com a escrita do tipo vertical, segundo a autora. Esta evitaria

posturas incorretas dos alunos ao escrever, evitando futuras deformações no corpo. Nesse momento, a ardósia passava a ser substituída pelo caderno de caligrafia impresso. Acerca da escrita, da seguinte forma prescreviam Peixoto e Couto:

A caligrafia deve ser reta ou direta, sobre o papel direito, e o corpo direito. Assim, repousando igualmente sobre os dois ischions[sic], sem curvatura do dorso, sem levantamento da espádua, apenas a mão e o antebraço direitos se deslocarão no decorrer da escrita. A escrita inclinada é uma causa de posições viciosas, muito comuns infelizmente, mas que se deveriam evitar. (*Apud* AZEVEDO e STAMATTO, 2012).

A caligrafia inclinada, utilizada durante o século XIX, apesar de ser avaliada como bonita, era criticada por ser considerada causadora de problemas de saúde. O corpo inclinado, se apoiando de um só lado sobre o cotovelo esquerdo, causaria desequilíbrio nos ombros e conseqüentemente na coluna vertebral da criança. Em decorrência disso, inclinava-se o rosto para a esquerda diminuindo o alcance da visão e a sua correta acomodação, contribuindo para o desenvolvimento de miopia e escoliose. De acordo com os preceitos da higiene, a escrita vertical evitaria tais transtornos (AZEVEDO e STAMATTO, 2012).

As prescrições higienistas caminhavam, dessa forma, para habilitar o povo para o novo país que se construía o Brasil republicano e moderno. O cultivo da higiene, como bem lembra Boto,

Tornava-se necessário no sentido de mudar hábitos, reservando-se para a escola o lugar no qual se adquiria uma passagem para o mundo civilizado, ou melhor, nesse caso, a escola funcionaria como agência que, pelo seu próprio caráter, transformaria em cidadãos os projetos de gente materializados na infância (*Apud*, AZEVEDO, 2009).

Havia, portanto, uma estreita relação entre as medidas higienistas e a construção dos grupos escolares. “A questão da higiene, aproximada do fazer pedagógico, vai influir na elaboração da necessidade de um espaço próprio para a escola”. A determinação de construir escolas relacionava-se às condições físicas do lugar de implantação.

3. CONCLUSÃO

Esse trabalho contribuirá para aumentar as discussões na área de História da educação. Realizamos uma pesquisa documental e cada momento nos deparamos

com o descobrimento de novas fontes que nos proporcionam refletir mais acerca do tema. Logo, abaixo fazemos algumas considerações sobre o assunto, a partir da realização das nossas investigações e estudos.

Nas primeiras décadas do século XIX, decorrentes a implantação da República surgiu uma nova modalidade escolar denominada de grupos escolares que surgiram primeiramente no Estado de São Paulo e, posteriormente, foram difundidas para os demais Estados do País. Essa nova modalidade de escola pública republicana era tida como um dos fatores essenciais para a instrução da população brasileira.

Nesse momento o Estado Brasileiro passava por mudanças no âmbito político, econômico, social e cultura que procuravam romper com o atraso herdado do período colonial e imperial. Portanto, um grupo de intelectuais formados por educadores, médicos e engenheiros em discussões decidiram que o Brasil deveria ingressar urgentemente em um processo modernizador nos modos do que já vinha acontecendo nos países europeus e nos Estados Unidos.

Os grupos escolares foram instituições que ocuparam um espaço próprio no seio da sociedade e objetivam instruir um grande número de alunos possibilitando que a cada dia um grande número de estudantes mantivessem contato com uma nova metodologia fundamentada na pedagogia moderna com a utilização do método intuitivo, do ensino mútuo, de matérias didáticas, mobiliários, conteúdos, professores diplomados orientados a partir dos preceitos higiênico-pedagógicos.

E o espaço escolar adotou medidas higienistas que influenciavam os grupos desde a construção da estrutura física dos prédios e ao mobiliário, observando e orientando quanto ao cumprimento, largura, altura, ventilação, iluminação, bem como da escrita vertical, da prática de exercícios físicos, que buscava atender à necessidade da formação de uma população forte, saudável e higienizada.

As práticas higienistas trabalhadas nos Grupos Escolares partiam desde a construção do prédio, onde eram escolhidos o local elevado, ventilado; a disposição do mobiliário, a utilização dos materiais didáticos e o incentivo à prática de exercícios físicos, uma alimentação saudável, ou seja, a escolha de hábitos saudáveis.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Higienismo em Sergipe nas primeiras décadas da República. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju. **Anais** - V Congresso Brasileiro de História da Educação, v. 1. p. 1-14.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos escolares em Sergipe (1911 – 1930):** cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal-RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

AZEVEDO, Crislane B. Arquitetura e Grupos Escolares em Sergipe: uma relação entre espaço e educação na escola primária. **Outros Tempos**, v. 7, p. 119-142, 2010.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da ordem e do progresso:** Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Brasília: Liber Livro, 2012.

PINHEIRO, Antonio C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: USF, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp, 1998. (Prismas).

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. Instituições, modernidade, infância pobre e eugenia no Maranhão (Brasil) nas primeiras décadas do século 20. In: PAIVA, Marlúcia; VIVEIROS, Kilza; MEDEIROS NETA, Olívia. **Infância, escolarização e higiene no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2011.

MENSAGENS

RN. **Mensagens** apresentadas à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte pelo Presidente do Estado. Natal: [Anos: 1907-1930].

RELATÓRIOS

RN. Relatório apresentado pelo Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor Geral da Instrução Pública. Natal, 15/10/1909, 18 fls. (manuscrito). [Documento presente no DVD: Fontes para o estudo da história primária no Brasil (1889-1930), organizado por Rosa Fátima de Souza].

RN. Relatório apresentado pelo Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor Geral da Instrução pública. Natal, 01/10/1909, 20 fls. (manuscrito). [Documento presente no DVD: Fontes para o estudo da história primária no Brasil (1889-1930), organizado por Rosa Fátima de Souza].

LIMA, Nestor. **Relatório** do Dr. Nestor Lima ao governo do Estado como diretor do Departamento de Educação, 1924.

LEIS E DECRETOS

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 180**, de 15 de novembro de 1908. Cria na cidade de Mossoró um Grupo Escolar denominado “Trinta de Setembro”. In: **Actos Legislativos e Decretos do governo** (1908). Natal: Typographia D’ A República, 1909. P 51-52.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 189**, de 16 de fevereiro de 1909. Cria na cidade do Caicó um Grupo Escolar denominado “Senador Guerra”. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo** (1909). Natal: Typographia d’ A República, 1910, p. 43-44.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 193**, de 13 de março de 1909. Cria na cidade de Acari um Grupo Escolar denominado “Thomaz de Araújo”. In: **Actos Legislativos e Decretos do governo** (1909). Natal: Typographia d’ A República, 1910, p64-65.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 194**, de 15 de março de 1909. Cria na Vila de Caraúbas um Grupo Escolar denominado “Antônio Carlos”. In: **Actos legislativos e Decretos do governo** (1909). Natal: Typographia d’ A República, 1910. P. 64-65.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 196**, de 21 de abril de 1909. Cria o Grupo Escolar “Almino Afonso”, na cidade de Martins. In: **Actos Legislativos e Decretos do governo** (1909). Natal: Typographia d’ A República, 1910, p.70-71.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 202**, de 2 de julho de 1909. Cria o Grupo Escolar “Coronel Mariz”, na vila de Serra Negra. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo** (1909). Natal: Typographia, 1910, p 79-80.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 204**, de 12 de agosto de 1909. Cria o Grupo Escolar “Barão de Mipibu”, na cidade de São José de Mipibú. In: **Actos e legislativos e Decretos do Governo** (1909). Natal: Typographia d’ A República, 1910, p. 83-84.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto 261**, de 28 de dezembro de 1911. Cria p Código de Ensino. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo** (1911). Natal: Typographia d’ A República, 1912, p. 90-116.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 220**, de 7 de maio de 1910. Cria o Grupo Escolar “Moreira Brandão”, em Goianinha. In: **Actos legislativos e Decretos do Governo** (1910). Natal: Typographia d’ A República, 1911, p. 71-72.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 224**, de 8 de julho de 1910. Cria um Grupo Escolar denominado “Fabrício Maranhão” na vila de Pedro velho. In: **Actos legislativos e decretos do Governo** (1910). Natal: Typographia d’ A República, 1911. P. 76-77.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 225**, de 8 de julho de 1910. Cria um Grupo Escolar denominado “Antônio de Azevedo”, na cidade de Jardim do Seridó. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo** (1910). Natal: Typographia d’ A República, 1911, p. 78-79.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 243**, de 4 de março de 1911. É criado na Vila de Ares um Grupo Escolar denominado “Jacumaúma”. In: **Actos Legislativos e Decretos do governo** (1911), Natal: Typographia d’ A República, 1912, p.59.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 254**, de 11 de agosto de 1911. Cria na cidade do Assú um Grupo Escolar denominado “Tenente Coronel José Correia”. In: **Actos Legislativos e decretos do Governo** (1911), Natal: Typographia d’ A República, 1912, p.83.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei de nº 255**, de 19 de outubro de 1911. Cria na cidade de Macaíba um Grupo Escolar denominado “Auta de Souza”. In: **Actos Legislativos e decretos do governo** (1911), Natal: Typographia d’ República, 1912, p.84.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 256**, de 25 de novembro de 1911. In: **Actos Legislativos e Decretos de** (1911). In: Natal: Typographia d’ A República, 1912, p.85.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 257**, de 25 de novembro de (1911). In: **Actos e Legislativos do Governo de** (1911), Natal: Typographia d’ A República, 1912, p. 86.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Regimento do grupo Escolar “Augusto Severo”**. Natal: Typographia d’ A República, 1909, p. 83-99.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno do Grupo Escolar “Trinta de Setembro”**, 1909. Mossoró: Typ. do Commercio, 1909)

OS IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO CEFD/UFSM APÓS A DIVISÃO CURRICULAR EM LICENCIATURA E BACHARELADO

Clairton Balbueno Contreira¹
Hugo Norberto Krug²

RESUMO

Este artigo objetivou apresentar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2005 sobre os saberes dos professores efetivos do CEFD/UFSM que passaram a atuar nos cursos de Licenciatura e Bacharelado simultaneamente. A investigação é qualitativa sob a forma de estudo de caso. Participaram seis professores representando os diferentes departamentos existentes no curso (DMTD, DDI, DDC), que possuem disciplinas tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado. As informações foram obtidas por meio de entrevista semi-estruturada e suas interpretações foram através da análise de conteúdo. Através dos relatos dos participantes, constatamos que a principal mudança está concentrada nos saberes curriculares dos professores, mais especificamente, com relação às adaptações dos conteúdos e métodos didáticos desenvolvidos em sala de aula por meio da utilização de exemplos que caracterizam suas aplicações em uma área ou outra.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Licenciatura e Bacharelado, Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper aims to present the impacts caused by the restructuring curriculum of 2005 about the knowledge of effective teachers CEFD/UFSM that passed the to act in the courses of Bachelor and Bachelor Degree simultaneously. The research is qualitative in the form of case study. Participated six teachers representing the different departments of the course (DMTD, DDI, DDC), that have both disciplines at the Bachelors Degree as Bachelor. The data were obtained through semi-structured interviews and their interpretations have been through content analysis. Through the reports of the participants, we found that the main change is concentrated in curricular knowledge of teachers, more specifically, with relation a adjustments of the content and methods developed in the classroom through the utilization of examples that characterize their applications in one area or other.

Keywords: Knowledge Teachers, Degree and Bachelor, Teacher Training.

¹ Licenciado em Educação Física (UFSM). Especialista em Educação Física Escolar (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Professor de Educação Física da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: clcontreira@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM). Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (CE); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. E-mail: hkrug@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Abordar a questão da divisão curricular da Educação Física em Licenciatura e Bacharelado implica em explorar temas polêmicos que levantam inúmeras interrogações nos diversos âmbitos que integram a formação inicial de professores, bem como, a atual organização da educação superior no país.

Entre as indagações mais comuns nos trabalhos que buscam compreender os movimentos resultantes da separação dos cursos, destacam-se questionamentos dos quais revelam algumas incertezas com relação aos rumos da área de conhecimento, tais como: para quem ou para que ela serviu? Tem cumprido com a sua proposta? Qualificou a formação inicial? Essas são questões que além de apresentarem uma vasta gama de possibilidades de interpretações, sendo inviável respondê-las em apenas um único texto, acabam colocando frente a frente aqueles que defendem ou criticam a atual configuração do curso de Educação Física, caracterizando um permanente estado de tensão entre as partes, representando duas correntes que manifestam opiniões contrárias sobre o assunto; uma tendo como principais defensores da divisão curricular os Conselhos Federais e Regionais de Educação Física (CONFED e CREFs), e outra, os seus opositores, que estão articulados principalmente entre os profissionais ligados à corrente crítica da área.

Assim, seguindo as instruções legais impostas aos cursos de graduação, o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aprovou seu novo currículo em 2004. Implantou no ano seguinte o curso de Licenciatura, disponibilizando sessenta vagas no vestibular do mesmo ano. Em 2006 deu início à primeira turma de Bacharelado quando, então, o número de vagas passou a trinta em cada curso.

Visto que a Lei n.9696 (BRASIL, 1998) que regulamenta a profissão e estabelece o campo de atuação do bacharel, bem como, a Resolução CNE/CES n.07 (BRASIL, 2004) que instituiu as diretrizes e bases para os cursos de nível superior de Educação Física no Brasil, consistem em dispositivos legais que orientam e organizam a formação dos futuros profissionais para atuarem em espaços de trabalho diferenciados com características e conhecimentos específicos, foi que buscamos nesta investigação apresentar os impactos causados pela divisão em Licenciatura e Bacharelado nos saberes dos professores efetivos do CEFD/UFSM, que passaram a atuar simultaneamente em ambos os cursos.

Neste sentido, ao refletirmos sobre os saberes docentes devemos levar em consideração que é uma tarefa complexa que exige a ligação de conhecimentos, experiências, características que, muitas vezes, não são normalmente perceptíveis aos professores, mas que fazem grande diferença no modo de ser e agir na vida profissional e pessoal compondo a maneira como se desenvolvem na profissão (TARDIF, 2006).

Tardif (2006, p.36) revela que “o *saber docente* é um saber plural formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ou seja, é formado por um conjunto de conhecimentos provenientes de diferentes fontes com origem na vida pessoal e profissional do professor.

Da mesma forma em que os saberes estão constantemente se transformando em decorrência das ações reflexivas dos professores para a compreensão das complexidades que envolvem o trabalho docente, os cursos de formação de professores, aqui especificamente de Educação Física, apresentam em sua história diversas mudanças de concepções teóricas e práticas. Segundo Bracht (1992) estão relacionadas, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico e sua importância ocorre de acordo com a manifestação no plano da cultura e política que é realizada.

Sendo assim, o CEFD/UFSM iniciou as suas atividades no ano de 1970. No período de sua criação, a política foi marcada pelas fortes ações do regime militar instalado no país entre 1964 e 1985. A construção do curso estava direcionada à prática do desporto e à competição, servindo como uma ferramenta de exaltação a excelência do regime, além disso, proporcionava distração das atenções sobre as críticas e acusações contra o governo de violações dos direitos humanos (MAZO, 1993). De acordo com Betti e Betti (1996), a ênfase teórica desenvolvida nos cursos superiores de Educação Física no final da década de 1960 e, principalmente, na década de 1970, estava direcionada as disciplinas da área biológico-psicológica, sendo o currículo tradicional-esportivo o foco das intervenções pedagógicas.

Já na década de 1980 foi decisiva para a inserção das Ciências Sociais e Humanas na Educação Física, pois permitiu a análise crítica do paradigma da aptidão física dando início a um movimento amplo denominado de renovador. As discussões abarcam o caráter reprodutor da escola e as possibilidades da disciplina contribuir com a transformação desta realidade (BRACHT, 1999).

Fundamentados nestas premissas elaboramos a seguinte pergunta: a divisão do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado influenciou no desenvolvimento dos saberes docentes dos professores do CEFD/UFSM que atuam em disciplinas de ambos os cursos?

Neste sentido, o estudo teve o seguinte objetivo geral: apresentar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2005 sobre os saberes dos professores efetivos do CEFD/UFSM que passaram a atuar nos cursos de Licenciatura e Bacharelado simultaneamente. Para auxiliar nesta intenção foram desenvolvidos alguns objetivos específicos: a) Reconhecer os fatos significativos que auxiliaram na construção dos saberes docentes dos professores do CEFD/UFSM; b) Identificar os métodos didáticos utilizados pelos professores do CEFD/UFSM nos cursos de Licenciatura e Bacharelado; c) Compreender os problemas gerados pelo atual contexto formativo do CEFD/UFSM.

De acordo com Cunha (2010) a importância de compreender as iniciativas de construção de saberes docentes na educação superior ocorre pela falta de reconhecimento oficial sobre a sua legitimidade pedagógica, uma vez que não há legislação nesta direção, até mesmo, a própria carreira no ensino superior, na grande maioria dos casos, está embasada em dispositivos ligados à produção científica decorrentes de pesquisas com pouca referência aos saberes necessários a docência.

Zabalza (2004) alerta para o fato de que muitos professores universitários costumam dar mais valor as suas especialidades científicas do que às atividades docentes, depositando a identidade no conhecimento especializado e não no conhecimento sobre a docência, configurando-se como um aspecto crítico a sua indefinição, pois a prática profissional está fortemente balizada no domínio científico, sendo difícil, a princípio, de construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Desta maneira, tendo por base a atual configuração curricular do CEFD/UFSM, nos é permitido analisar elementos que até então são inéditos na atuação profissional dos docentes, pois na antiga formação generalista não existia a necessidade de um professor transitar entre as áreas da saúde e a educação da mesma forma como que está previsto no modelo formativo em vigor, sendo comum disciplinas correspondentes serem ministradas pelo mesmo professor nos dois cursos. Por esse motivo, buscamos entender se houveram mudanças nos saberes

dos professores e, de que maneira, refletiram em seus métodos de ensino e aprendizagem utilizados tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado.

2. METODOLOGIA

A investigação é qualitativa sob a forma de estudo de caso. De acordo com Godoy (1995, p.35) “o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões ‘como’ e ‘por que’ certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle”.

A coleta das informações ocorreu através de entrevista semi-estruturada. Para Lankshear e Knobel (2008, p.174) “a entrevista semi-estruturada se caracteriza por incluir questões previamente preparadas, mas o pesquisador a utilizará apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes do entrevistado”.

Foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977) como meio para examinar as informações obtidas nas entrevistas semi-estruturadas.

A investigação contou com a participação de seis docentes do CEFD/UFSM que representaram os diferentes departamentos existentes no curso: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD), Departamento de Desportos Individuais (DDI), Departamento de Desportos Coletivos (DDC). Essa escolha teve como objetivo compreender as concepções dos professores sobre os saberes docentes desenvolvidas no atual modelo curricular, apresentando suas opiniões sobre o foco da investigação.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas, pois receberam uma letra como identificação.

3. O CONTEXTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO CEFD/UFSM

Nos primeiros anos do século XXI as discussões sobre a regulamentação da profissão e divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado ganharam espaço considerável tanto no âmbito nacional quanto dentro do CEFD/UFSM. Entre os principais temas abordados nas reuniões e seminários organizados, principalmente pelo Diretório Acadêmico do CEFD, tinha como foco central a legitimidade sobre o processo de aprovação da regulamentação da profissão e a fragmentação dos saberes profissionais/acadêmicos/curriculares ligados à proposta.

Atualmente o CEFD oferece os cursos de graduação em Licenciatura e Bacharelado. Também disponibiliza cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização, em três linhas que abrangem as seguintes áreas: 1) Educação Física Escolar; 2) Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde; e, 3) Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura. Em 2012, deu início o curso de Mestrado oferecendo duas linhas de estudos: Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos da Educação Física; e, Aspectos Biológicos e Comportamentais da Educação Física.

Seguindo as normas da atual política que rege a Educação Física no Brasil, a partir de 2005/2006, foram implantados no CEFD/UFES os cursos de Licenciatura e Bacharelado. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, o profissional formado em Licenciatura estará apto para atuar na educação básica no sentido de desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, comprometida com a educação emancipatória e possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente. O profissional estará habilitado para atuar na educação básica (instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física.

Já o curso de Bacharelado tem o enfoque direcionado à formação de profissionais capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa voltados à saúde e aos desportos, com uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira, especialmente no que diz respeito à área de Educação Física, capazes de atuarem de forma dinâmica na sociedade em que vivem. O profissional egresso do curso de Bacharelado estará habilitado para atuar em academias de ginástica com orientação de exercícios físicos e avaliação física; em clubes sociais com orientação de exercícios físicos, treinamento de equipes esportivas e com recreação; na educação formal (escolas), através de 'escolinhas de esportes'; na promoção e organização de eventos esportivos; em instituições públicas ligadas aos esportes; em instituições públicas ligadas à saúde; em instituições e órgãos públicos e privados com pesquisas nas áreas de saúde e esportes; em hotéis, cruzeiros e órgãos turísticos com recreação, esportes e orientação de exercícios físicos e recreação; em clínicas

de reabilitação, hospitais e unidades básicas de saúde como orientador de exercícios físicos e com recreação; no ensino superior; com consultorias e assessorias ligadas aos esportes e à saúde.

De modo geral, a história do CEFD/UFSM se entrelaça com a da Educação Física no Brasil, estando muito próxima das concepções que hoje embasam a formação do bacharel, sendo, a Licenciatura, uma área a ser explorada por muitos professores que não tinham envolvimento algum com os conceitos que norteiam o campo pedagógico do licenciado. Ou seja, a atual configuração curricular impõe a esses professores novos desafios que até então não precisavam ser considerados. Mas o inverso também acontece, existem professores que mesmo influenciados pelas construções históricas da área e de seus orientadores, direcionam seus esforços principalmente para o aperfeiçoamento pedagógico (CONTREIRA, 2013).

Segundo Moita (1995, p.115):

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. [...]. A minha hipótese geral é que esta identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento profissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Isaia e Bolzan (2010) esclarecem que a trajetória profissional dos professores do ensino superior envolve uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos docentes nas instituições em que atuam. As possíveis resistências ao longo desta trajetória podem ser em decorrência da sincronia geracional entre os diversos grupos de professores, indicando a necessidade de se levar em conta o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente.

4. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS SABERES DOCENTES

A profissionalização docente é uma referência à organização do mercado de trabalho dentro do sistema educativo. Ser um profissional significa dominar uma

série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em uma determinada função, além de nos ligar a um grupo profissional organizado (IMBERNÓN, 2006). De acordo com Zabalza (2004) o problema da profissionalização começa no momento em que é dito ao professor o que deve ser ensinado, pois uma aula é composta por pessoas que possuem diferentes características e objetivo, sendo assim, para que o propósito do docente seja cumprido, é necessário que ele tenha noção do que os alunos sabem e não sabem, de maneira que os seus conteúdos possam ser assimilados da melhor forma possível.

Nóvoa (1995) atenta para o fato de que a profissionalização é construída à custa do saber experiencial, e, por esse motivo, é de fundamental importância que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. Portanto, a partir do momento em que se passou a compreender que os docentes produzem saberes específicos no decorrer de sua prática educativa, abriu-se o debate sobre questões de teor epistemológicas quanto à natureza, à origem e aos fundamentos dos saberes como base da prática docente (TERRIEN, 1997).

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar estes saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza destes saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

Tardif (2000) classifica os saberes docentes através das diferentes origens e manifestações no contexto educacional, sendo assim descritos: a) Saberes da formação profissional - transmitidos pelas instituições de formação de professores, são saberes produzidos pelas Ciências Humanas e da educação destinadas a formação erudita dos docentes. Geralmente, os profissionais tomam contato com eles durante a formação inicial ou continuada; b) Saberes disciplinares - correspondem aos diversos campos do conhecimento que emergem da tradição cultural de grupos produtores de saberes. Estão integrados nas universidades através de disciplinas dos cursos oferecidos para a formação inicial ou continuada;

c) Saberes curriculares - correspondem as categorias de saberes sociais que a instituição de ensino elege como modelo de cultura e formação. Apresenta-se na forma de conteúdos, currículos e métodos que os professores devem dominar; d) Saberes experienciais – relacionam-se a um processo evolutivo em que o sujeito elabora métodos e técnicas de ação cuja natureza fundamenta-se no trabalho cotidiano, tanto individual quanto coletivo. Estas múltiplas articulações da prática docente fazem com que os professores dependam da capacidade de dominar integrar tais saberes como condição de sua prática.

Assim, constata-se que os saberes dos professores são manifestados de diferentes formas com diferentes origens, e, trazem em si o exercício do trabalho utilizando o seu saber-fazer para resolver as situações que compreendem a docência e, por esses motivos, são considerados plurais ou heterogêneos.

Tardif (2000) destaca que não é impossível identificar as fontes dos saberes quando mobilizados nas interações diárias em aula, pois os gestos e pensamentos são fluentes, pouco importando nesse momento a sua origem, converge especificamente para realização da ação educativa daquele instante. Ou seja, ao agir em situações cotidianas é utilizado um leque heterogêneo de saberes de vários tipos de juízo práticos para estruturar e organizar a ação pedagógica. Também, remete-se aos juízos compostos pela tradição escolar e, por fim, pela 'experiência vivida', no qual os valores, normas, costumes do professor são elementos e critérios levados em consideração nos momentos de decisões profissionais. Estes saberes podem ser caracterizados pelo 'poliformismo do raciocínio', consistindo em conhecimentos, regras e procedimentos onde o sujeito está envolvido concretamente. Transmite a indicação de que o raciocínio dos saberes docentes, durante a ação, ocorre a um só tempo, constituído de diferentes raciocínios como a indução, dedução, abdução e analogia.

5. OS PROFESSORES DO CEFD/UFES E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Não se pode pensar o saber ou o conhecimento, a Pedagogia, a Didática como uma categoria separada de outras realidades sociais, organizacionais e humanas que fazem parte da vida do professor. O saber origina-se através de diferentes ambientes da universidade, do próprio trabalho docente, dos seus

colegas, da escola, da família do professor, entre outros. Emerge do entrelaçamento destas relações caracterizando a sua pluralidade (TARDIF, 2006).

Na intenção de compreender os processos de formação dos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais durante a formação inicial e continuada (especialização, mestrado e doutorado) dos professores entrevistados buscamos conhecer o(s) fato(s) marcante(s) de suas trajetórias acadêmicas que contribuíram para o desenvolvimento de suas formações.

Semelhantemente, ao refletirem sobre a questão, os professores A, B e D destacaram a participação em grupos de estudos, pesquisa e extensão como fundamentais em seus processos de aprendizagem. Afirmação caracterizada na seguinte fala:

“Nós trabalhávamos em grupo. Éramos oito. Íamos a tal comunidade e dividíamos as tarefas. Tínhamos gente da Medicina, Psicologia, da Psiquiatria, da Educação Especial. Tinha vários profissionais envolvidos, professores da universidade, além da Educação Física. Isso me deu uma base de formação muito ampla” (Professor A).

Estes momentos vivenciados pelos docentes se destacam em suas trajetórias acadêmicas, devido às aprendizagens adquiridas que influenciaram a construção do significado de ser professor. As atividades desempenhadas dentro do grupo permitiram uma preparação consistente para o exercício da profissão. De acordo com Abraham (2000, p.25) o “eu profissional é um sistema multidimensional que compreende nas relações do indivíduo consigo mesmo e com os demais significantes do seu campo profissional”. Constitui-se por um sistema que envolve imagens, atitudes, valores, sentimentos, como também, o reconhecimento individual e coletivo da dimensão social que está inserido. Esclarece que o eu profissional grupal é influenciado pelo contexto educativo, na qual, o grupo estabelece seu campo de atuação.

Para Ilha (2010) os grupos de estudos e pesquisas são espaços que podem impulsionar a interação entre graduandos e pós-graduandos, permitindo ainda, o desenvolvimento profissional docente através de troca de experiências entre os seus membros, os quais possuem cada um, uma trajetória acadêmica ou profissional para trazer à tona nas discussões e produções científicas.

O intenso envolvimento destes professores com os grupos de pesquisa, ensino e extensão durante suas trajetórias acadêmicas, hoje, é refletido nos

trabalhos desenvolvidos pelos mesmos na condição de líderes. A mesma dinâmica experienciada no passado tem sido um objetivo a ser seguido. Suas estratégias de organização das atividades estão direcionadas a fazer com que os alunos adquiram o máximo de saberes através de trocas entre os colegas, participação em eventos, escrita de trabalhos, artigos, desenvolvimento de projetos, etc. Este ambiente de formação foi e continua sendo de extrema importância para estes docentes, indicando-o como o principal fator que contribuiu na construção de seus saberes docentes.

Já os professores C, E e F apontam as experiências adquiridas no curso de pós-graduação (mestrado) como essencial para a construção de seus saberes. Mais especificamente, o professor C menciona que o mestrado realizado na Universidade Gama Filho na década de 1980, possibilitou acompanhar de perto as discussões promovidas pelo 'movimento renovador' da Educação Física:

“Saí para fazer o mestrado bem na época da ruptura, da resistência, do movimento renovador, do movimento do Coletivo de Autores, aquele coletivo que tenta romper com o sistema tradicional, pragmático, concentrador, positivista. É o momento da inclusão das áreas das Ciências Sociais, da Filosofia, da Sociologia, das Políticas Públicas, eu fui privilegiado nesse sentido” (Professor C).

O professor E também realizou seu mestrado na Universidade Gama Filho, atribui à convivência com professores considerados referência e que participaram ativamente nas lutas pelas mudanças de concepções na área.

“Fiz mestrado na Gama Filho e foram importantes as discussões para a minha formação porque convivi com pessoas que foram e ainda são ícones da Educação Física, que lia muito sobre eles, depois tive o contato direto com eles. Também meus colegas no mestrado, tinham uma visão de Educação Física um pouco diferente da minha. A maioria dos professores e colegas estavam dentro do Materialismo Histórico, tanto é que eu não lia nada sobre o Marxismo, não tinha nenhum tipo de leitura. Foi no decorrer da convivência e nas discussões que comecei a ler” (Professor E).

Para o professor F o mestrado possibilitou o aprofundamento nas questões pedagógicas que envolvem a Educação Física.

“Eu vim fazer o mestrado aqui, inclusive ia fazer na área da Biomecânica, naquela época todas as disciplinas eram obrigatórias e fui fazer a disciplina de Pedagogia do Esporte com o Heiner

Hildebrand, ele estava chegando como professor visitante, inclusive, a primeira turma foi a nossa, e aí me achei" (Professor F).

De modo geral, o curso de mestrado é indicado por estes docentes como o momento mais significativo para a construção dos seus saberes, pois viabilizou a ampliação das concepções de Educação Física que predominavam na época em que realizaram a formação inicial no CEFD/UFSM. Foi um período privilegiado que deflagrou denúncias ao modelo de Educação Física implantado nas escolas de todo o Brasil (KUNZ, 2004), entre outras propostas, visavam a introdução de uma pedagogia humanista com princípio 'não diretivo', constituindo-se em uma nova opção no processo didático a ser utilizado pelo professor, de maneira que os conteúdos passam a ser um instrumento capaz de promover as relações interpessoais facilitando o desenvolvimento dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tardif (2006) comenta que o professor ao agir se baseia em vários tipos de juízos, práticos, pedagógicos e de 'experiência vivida'; este último, enquanto fonte de sentidos no qual o próprio passado permite esclarecer o presente e antecipar o futuro, constitui-se de valores, normas, tradições e experiências que são elementos e critérios essenciais para o docente emitir juízos profissionais.

Moita (1995) ao aliar a formação de professores com a identidade profissional, esclarece que a segunda, configura-se como um sistema de múltiplas identidades. Diferencia a *identidade social* (características que define a pessoa exteriormente), *da pessoal* (percepção subjetiva que a pessoa tem de si mesma), e à medida que estes universos socioculturais se relacionam vão delineando a construção da identidade profissional.

6. OS MÉTODOS DIDÁTICOS EMPREGADOS PELOS PROFESSORES NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A estruturação do campo da docência na Educação Superior é algo relativamente recente, as discussões se intensificaram nesta área a partir da década de 1990, com a implantação dos processos avaliativos e, mais especificamente, da avaliação do corpo docente pelo discente, bem como a presença das tecnologias da informação e comunicação (VEIGA, 2006). Segundo Cunha (2010) mesmo que recente, como um espaço de produção de saberes, a Pedagogia Universitária vem

se consolidando e legitimando nas Ciências da Educação. Tem mostrado que não basta o domínio de conhecimentos específicos para realizar a educação no ensino superior, pois a perspectiva tradicional de educação, não dá conta das demandas educativas contemporâneas. Hoje, mais que transmitir informações, o professor deve servir como ponte entre o conhecimento disponível, as estruturas cognitivas e afetivas dos alunos e, do contexto histórico-cultural e político da sociedade.

Ou seja, as atitudes dos docentes geralmente correspondem a uma proposta educativa, na qual estão presentes as compreensões de homem, de sociedade, de mundo e de ciência construídos pelos professores. Estas representações podem repercutir de maneira direta ou indireta na atuação profissional, em momentos importantes que encaminham a estruturação dos processos metodológicos, na relação professor/aluno e na organização da disciplina (GRILLO, 2010).

Segundo Mizukami (1986) há várias formas de se conceber o fenômeno educativo, pois não é uma realidade acabada que ocorre de forma única e precisa em seus aspectos, as variadas relações estabelecidas com o ensino pode ser considerada como mediações históricas que permitem realizar contextualizações e discussões críticas sobre seus aspectos. Para Azevedo e Shigunov (2001) as abordagens pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos que buscam a renovação da teoria e prática com o objetivo de estruturar o campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física.

Sendo assim, constatamos que existem alguns professores que trabalham com as denominadas concepções ou abordagens da Educação Física. Utilizam-nas como base da organização pedagógica para o desenvolvimento de suas disciplinas, fazendo com que os conhecimentos interajam com os métodos condizentes com aquilo que acreditam ser a melhor opção de ensino e aprendizagem, mas também, possuem aqueles que não definem ou caracterizam uma concepção específica, desenvolvem suas atividades a partir daquilo que consideram ser essencial dentro da área de atuação e experiência docente.

A seguir apresentamos as características das abordagens citadas pelos docentes.

O professor B utiliza a Praxilogia Motriz como fonte teórica de suas ações educativas. Idealizada pelo professor francês Pierre Parlebas, no final da década de 1960. Tem como principal obra "*Jeux, Sports et Sociétés: Lexique de prexéologie Motrice*", onde o autor apresenta, em ordem alfabética, cada terminologia utilizada

na teoria. Foi estruturada em sete categorias. São elas: conceitos básicos, modelização, pedagógica, semiomotriz, sócio-institucional, decisão e interação.

Não se constitui em uma concepção/abordagem, mas caracteriza-se como um conhecimento que utiliza critérios científicos para compreender as diferentes dinâmicas que envolvem as atividades físicas. Tem como ponto de partida o estudo da ação motriz, buscando a essência dos jogos e esportes independentemente de seus atores ou contexto.

O docente entende que sua disciplina, contemplada em ambos os cursos, não possui diferença nos conhecimentos trabalhados na Licenciatura ou no Bacharelado, a base teórica que fundamenta o esporte são as mesmas, não existindo dois tipos de Voleibol. As mudanças metodológicas realizadas entre um curso e outro, condiz em um momento específico da disciplina, no qual, trata sobre a estruturação do ensino, focando para os contextos de atuação de cada uma das áreas. A partir daí, são realizadas adequações no conteúdo para atender as necessidades formativas específicas das turmas, pois os alunos de Licenciatura possuem uma bagagem maior de conhecimentos didáticos em relação ao Bacharelado, por este motivo, no momento da reflexão sobre os métodos organizacionais de ensino do Bacharelado acabam sofrendo algumas alterações em relação à Licenciatura.

O professor C relata que trabalha dentro das concepções histórico-críticas de ensino. Tem origem nos movimentos renovadores da Educação Física. Caracterizam-se pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, surgem como críticas a correntes oriundas da Psicologia e conhecimentos comportamentalistas. Entre elas, estão as seguintes abordagens progressistas críticas: Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Construtivista e Aulas Abertas.

Pelo discurso apresentado nas entrevistas, percebemos elementos característicos da concepção Crítico-superadora. Seguindo Bracht (1999) a referida abordagem baseia-se na Pedagogia Histórica Crítica elaborada por Demerval Saviani e um Coletivo de Autores foi apresentado para a área através da obra 'Metodologia do Ensino da Educação Física' publicada em 1992. Tem como objeto de estudo, a cultura corporal concretizada nas suas diferentes representações (esporte, ginástica, jogos, lutas, dança e a mímica), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios.

Para Azevedo e Shigunov (2001) a concepção busca entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Para o professor C a Educação Física é uma só, não existem diferenças entre os cursos. Em sua concepção, a formação deve abranger todas as áreas do conhecimento. Busca trabalhar as questões que envolvem a área social e seus significados para a atuação profissional, seja na Licenciatura ou no Bacharelado. Esforça-se para utilizar os mesmos métodos didáticos nos cursos, mas percebe muita resistência das turmas do Bacharelado em receber novas formas de tratar os temas, por estarem acostumados ao método tradicional, tornando o ensino fragmentado, dificultando as suas ações pedagógicas dentro da disciplina. Segundo Mizukami (1986) no ensino tradicional todas as funções educativas estão centradas no professor, o aluno apenas executa as orientações que lhe são prescritas. O papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja adquirido, independentemente do interesse ou vontade do aluno, no qual as oportunidades de participação social são limitadas.

Já o professor F adota a concepção Aulas Abertas de Educação Física como base de sua metodologia de ensino. Foi concebida pelos professores alemães Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, tendo como principal obra 'Concepções Abertas no Ensino de Educação Física' de 1986. De acordo com Krug (2008) o significado das Aulas Abertas consiste na reflexão e análise do conceito de movimento no esporte e mundo de movimento. Quando se planeja nessa concepção é necessário ser flexível, aberto a várias possibilidades e experiências. O professor abdica de um planejamento rígido e do monopólio das decisões, oferecendo um espaço para as ações e decisões. Os alunos têm oportunidade de trazer, para a aula, imaginações, ideias e interesses, em relação a movimento, jogos, esportes e brincadeiras, participando do planejamento e da construção da aula.

Segundo Hildebrand e Laging (2005) a concepção de Aulas Abertas baseia-se na ideia de proporcionar ao aluno a possibilidade de decisão conjunta, levando em consideração o grau de co-decisão que será administrada pelo professor. O planejamento e execução das atividades previstas devem ser apresentados de

maneira que existam espaços para que os alunos possam expressar as suas opiniões livremente.

Na opinião do professor F a Licenciatura e o Bacharelado são cursos diferentes. O aluno do Bacharelado precisa de uma especialização maior, deve ir direcionando ao longo dos semestres a sua formação para a área que deseja trabalhar, pois o campo de atuação é grande e, muitas vezes, exige conhecimentos mais científicos (Ciências Biológicas, do esporte). Já na Licenciatura ocorre o contrário, o professor de escola não pode ser especialista, deve estar preparado para atuar em todas as séries. Seus saberes estão ligados à área das Ciências Humanas, garantindo entendimento maior sobre as necessidades dos alunos dentro do ensino básico.

Mesmo que por diferentes vias, os professores B, C e F buscam desenvolver seu trabalho objetivando a formação cultural e política dos seus alunos, promovendo uma visão crítica de Educação Física sobre os jogos, esportes e suas funções dentro da sociedade, em detrimento das competências técnicas tão valorizadas em décadas anteriores no próprio CEFD/UFSM. Configura-se em um avanço significativo, pois a consolidação de novas teorias, somada aos esforços e lutas históricas, travados por profissionais da área, com a finalidade de superar o 'senso comum', amplamente difundido pela concepção tradicional e tecnicista na consciência social, de que o esporte de rendimento é o principal objeto de trabalho do professor de Educação Física, principalmente daquele que atua dentro da escola.

Estas considerações são aprofundadas em estudo realizado por Castellani Filho (1998), que explora o conhecimento produzido em torno da dimensão cultural que envolve a Educação Física, ultrapassando as barreiras do simples exercício físico.

Quanto aos professores A, D e E constatamos que os mesmos não adotam uma concepção específica, em suas falas, destacam-se os métodos de ensino e o saber experiencial para organizarem as disciplinas.

“Não utilizo nenhuma abordagem específica! Acho que a minha metodologia é mais centrada no professor e não no aluno, ou seja, tenho o conhecimento e passo um conhecimento, às vezes digo que não sou um professor, sou um palestrante” (Professor A).

“Não tenho isto! Até lembro que estudei isto, mas confesso que de fato não tenho um conhecimento disto para poder me situar, talvez até tenha uma identidade, mas não saberia dar nome” (Professor D).

“Não vou te dizer que sigo as teorias do Saviani. Procuo balancear isso, trazendo da minha experiência, como também, solicito que os alunos tragam as suas experiências para o desenvolvimento das aulas, procuro utilizar isso tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado” (Professor E).

De acordo com Libâneo (1994) os métodos de ensino são determinados pela relação objetivo-conteúdo, condiz nos meios escolhidos pelos docentes para alcançarem os objetivos gerais e específicos. Englobam as ações realizadas pelos professores e alunos para atingirem as metas estabelecidas dentro da disciplina. Já os saberes experienciais também ganham um papel relevante em suas práticas metodológicas, e, segundo Tardif (2006) surgem como núcleo vital do saber docente, no qual, os professores entrelaçam as relações exteriores com os saberes internos de suas práticas. Ou seja, o processo de ensino pode ser definido como uma sequência de atividades desenvolvidas pelos professores, tendo em vista a aprendizagem dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, proporcionando meios de assimilação ativa dos conhecimentos (LIBÂNEO, 1994).

Os professores A, D e E relatam que a maneira de trabalhar os conteúdos são os mesmos para a Licenciatura e o Bacharelado, a diferenciação que ocorre está em torno do contexto em que a atuação profissional irá ser desenvolvida. Por serem disciplinas predominantemente teóricas e com as bases de conhecimentos muito próximas entre os dois cursos, os exemplos utilizados em cada um dos ambientes de trabalho são os principais meios de diferenciação.

Também, cabe ressaltar a utilização do saber experiencial como sendo um elemento fundamental em suas práticas de ensino. Através dele, são obtidos os princípios básicos para a organização do trabalho pedagógico dentro das disciplinas. Ou seja, ao compararmos as falas dos professores B, C e F, que adotam as abordagens pedagógicas com as dos professores A, D e E, para esses últimos docentes, o saber experiencial aparece com mais frequência em seus relatos, indicando um significado maior no contexto da atuação profissional, já que não possuem uma fonte teórica específica que venha dar suporte as suas ações. Introduzem a partir da exploração de diversas vivências os objetivos a serem alcançados nas disciplinas. Conforme Tardif (2006) o saber experiencial é um

conjunto de saberes, atualizado e adquirido na prática cotidiana da profissão, traduzindo a união de diferentes representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão, constituindo uma cultura docente em ação.

Sendo assim, à primeira vista pode parecer contraditória a associação do saber experiencial, que se caracteriza pela pluralidade de interações não dispendo de organização sistemática para a sua construção, com a ênfase dada pelos professores A, D e E sobre os saberes técnico-científicos utilizado no desenvolvimento das suas práticas de ensino, no qual reconhecidamente, estão subordinados à concepções fechadas de conhecimentos teóricos. Observamos que a relação ocorre a partir do momento em que a trajetória profissional destes professores estão ligadas a esta maneira de aquisição e transmissão de saberes, sendo refletida naturalmente dentro da atuação profissional.

7. OS DOCENTES DO CEFD/UFSM E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A ATUAL ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

O currículo sempre despertou o interesse de pesquisadores que buscavam entender o processo de organização escolar. Mas somente no final do século XIX, um significativo grupo de educadores norte-americanos iniciou uma série de estudos tratando dos problemas e questões escolares de uma forma sistematizada, configurando, em um curto espaço de tempo, o início de um novo campo. O propósito destes especialistas era de planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las, de modo a evitar que os alunos desviassem seus comportamentos e pensamentos daquilo que foi estabelecido como metas e objetivos de ensino (MOREIRA; SILVA, 1995).

No Brasil as primeiras preocupações sobre o currículo, data da década de 1920. Inicialmente, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorias americanas, que estavam centradas na assimilação de modelos para a elaboração de currículos, em sua maioria, com viés funcionalista, viabilizado por acordos bilaterais entre os dois governos. Apenas na década de 1980, com a redemocratização do país, o referencial funcionalista do currículo foi abalado. Nesse momento, evidenciam-se com mais intensidade o pensamento brasileiro e as vertentes marxistas. Na década de 1990 os estudos da área assumiram um direcionamento voltado à Sociologia, em contraposição a hegemonia do pensamento

psicológico que ditava as regras até aquele momento. As investigações ajustaram o foco para o currículo como espaço de relação de poder (LOPES; MACEDO, 2005).

Para Saviane (1998) entre outras funções, hoje, o currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende a conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas nos respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a implantação do currículo resulta de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas.

As opiniões dos professores, com relação à divisão curricular, mostram que ainda é um tema bastante polêmico entre os respectivos docentes. Mesmo com a experiência de oito anos de implementação é possível verificar que as discussões ainda estão longe de acabar. Os motivos são variados e abrangem o campo das políticas educacionais, da organização do curso, teóricas e práticas de ensino e aprendizagem.

Os professores A, D e F defendem a atual estrutura, entendem que a formação anterior não dava conta de atender todo o campo de conhecimento e saberes necessários para formar um profissional capacitado para atuar nas duas áreas, especialmente, na Licenciatura. Essa ideia se concretiza na seguinte fala:

“Nós tínhamos uma Licenciatura que não formava licenciado, mas um bacharel. O que nós menos fazíamos era ir à escola, o que nós menos tínhamos era a pedagogia do esporte e do exercício, o que menos se fazia era o currículo escolar, não se fazia! Nós não tínhamos uma Educação Física que fosse para a escola, era Licenciatura, mas não era para a escola, como a grande maioria dos cursos no Brasil” (Professor A).

O currículo tradicional e esportivo difundido fortemente nas décadas de 1960, 1970 e 1980, e também, com menor intensidade, mas ainda assim, exercendo sua influência até o final da década seguinte, estabeleceu laços de proximidade com o espaço de atuação pertencente, hoje, ao Bacharelado, devido à concepção de formação estar vinculada a uma prática desportiva. Segundo Guiraldelli Júnior (2007) nos anos 1960 e 1970 foi criada uma situação inédita na área, o esporte de

auto-nível subjugou a Educação Física dando a ela um papel de coadjuvante dentro de um projeto político idealizado pelo governo militar que privilegiou o treinamento desportivo e, assim, promoveu o desporto competitivo para a obtenção de medalhas olímpicas para o país. Na tentativa de mudar esta realidade, nos anos 1980 ganha força no Brasil os movimentos denominados de 'renovadores', tinham por objetivo contestar o modelo de esporte, tanto dentro quanto fora da escola, e propor novas ações metodológicas/pedagógicas que viessem embasar novos conceitos e práticas no universo escolar.

Antecedendo a divisão curricular de 2005 do CEFD, em sua história, passou por duas mudanças efetivas. Segundo Mazo (1993) o primeiro currículo de 1970, foi elaborado com duração de 3 a 5 anos, desenvolveu os aspectos técnicos e de desempenho nos esportes, característica amplamente difundidos nos cursos superiores existentes na época. Em 1977, uma comissão foi instituída para deliberar sobre um novo currículo, mas as alterações não acabaram se consolidando e, somente em 1990 uma nova proposta foi apresentada, alterando para 4 anos o tempo de graduação, surgiram disciplinas optativas (DCGs) e disciplinas de formação geral e específicas.

Outro fato que estes três professores destacam e colocam como sendo prejudicial para atual formação do professor de Educação Física no CEFD/UFSM, é o excessivo gasto de energia, empregado por alguns docentes nas discussões sobre a divisão do curso, isto acabou acarretando em atrasos para resolver questões que poderiam ser solucionadas com ajustes na grade curricular.

Já os professores B, C e E são contra a divisão curricular, esclarecem que, o caminho para se obter uma formação de qualidade é proporcionar aos alunos saberes que transitem entre todas as áreas pertencentes à Educação Física, pois a divisão em Licenciatura e Bacharelado acarreta em perdas para os dois lados, sendo que as especializações restringem à apenas uma das ciências (Biológicas ou Humanas) conhecimentos que são essenciais para o profissional, mas que não são trabalhados devido as característica da atual estrutura formativa do CEFD.

“Faço parte de uma comissão que está justamente tratando da unificação. Entendemos que Bacharelado e Licenciatura não tem uma diferença significativa que diga, isto aqui é uma profissão esta é outra. Entendemos que os dois devem ter uma boa formação em todas as áreas dos conhecimentos que compõem a Educação Física. Uma boa formação, não é porque é bacharel que vai ter uma boa

formação biológica e não é porque é licenciado que vai ter uma boa formação na área das humanas, entendemos que a qualificação tem que ter nas duas" (Professor B).

Conforme Taffarel (2012), atualmente existem dois projetos antagônicos de formação de professores de Educação Física em disputa: de um lado o projeto conservador dividido em dois cursos (Licenciatura e Bacharelado), em oposição, a proposta revolucionária de formação unificada para os cursos de formação em Licenciatura de caráter ampliado. A unificação dos cursos tem como principais representantes o Movimento Nacional de Estudantes de Educação Física (MEEF), a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação (MNCR). Geralmente são debates propostos por estudantes, em parceria com intelectuais da área, no qual levantam questionamentos sobre as implicações da fragmentação do conhecimento no desenvolvimento profissional do trabalhador.

As propostas de unificação são minoritárias, mas estão sendo levadas em cursos que discutem a reformulação e a possibilidade de unificação. O processo está em curso e não pode ser dado como acabado. Necessita, sim, de um norteador nas tendências para que se dê, com precisão, o combate ao reacionarismo que somente beneficia o capital, tanto na formação inicial e continuada do profissional de Educação Física (TAFFAREL, 2012).

Ou seja, os problemas colocados pelos professores B, C e E são os mesmo apontados pelos movimentos que lutam pela unificação dos cursos, além da fragmentação dos conhecimentos, percebem a proximidade dos currículos que hoje estão em vigor no CEFD, não havendo a necessidade da manutenção da atual estrutura, pois não é possível dar continuidade a uma formação sem uma base científica sólida que a justifique dentro de uma Instituição de Ensino Superior.

8. AFINAL, HOVERAM OU NÃO IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO CEFD/UFSC COM A DIVISÃO CURRICULAR?

Através dos fatos até o momento apresentados, a regulamentação da profissão desencadeou os processos de divisão curricular em praticamente todos os cursos de ensino superior em Educação Física do Brasil, provocou movimentos de reflexão e disputa sobre os rumos da formação profissional e dos campos de atuação que correspondem a Licenciatura e o Bacharelado.

Independentemente das opiniões serem a favor ou contra, hoje, o curso está legalmente dividido. O aspecto que prevalece na formação dos futuros profissionais são aqueles defendidos pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), respaldado pela Diretriz Curricular n. 07/04, como sendo dois campos teóricos de atuação diferenciados, onde os bacharéis não podem atuar como docentes no espaço escolar, bem como os licenciados não podem atuar em ambientes extra-escolares.

Portanto, com a reformulação curricular de 2005 o curso passou a ter dois eixos formativos, sendo a Licenciatura o centro das discussões, já que não existia uma estrutura organizacional que servisse de base para a sua construção. Em relação ao Bacharelado, não ocorreram alterações consideráveis na reestruturação do seu currículo. A formação deste profissional, salvo alguns ajustes sofridos nas disciplinas para compor a nova grade curricular, manteve-se com as mesmas características anteriores, com o ensino privilegiando as atividades técnicas e esportivas.

Com todos estes acontecimentos ocorridos no CEFD/UFSM, constatamos que os impactos causados pela fragmentação do curso em Licenciatura e Bacharelado, estão concentrados nos *saberes curriculares* dos professores, pois, de acordo com Tardif (2006), apresentam-se nas formas de programas, objetivos, conteúdo e métodos que os docentes devem aprender e aplicar em suas práticas pedagógicas. Ou seja, os conteúdos sofrem alterações em suas contextualizações para exemplificarem as diferentes aplicações em uma área ou outra, como também, adaptações em determinado momento da disciplina para contemplar os saberes previstos no cronograma de aula.

A partir das falas dos professores C, D e E percebemos que o impacto causado pela divisão curricular em seus saberes docentes estão direcionados para aquilo que Libâneo (1994) descreve como sendo os *procedimentos de ensino*, pois, de acordo com o autor, são componentes importantes que constituem os diferentes métodos de ensino empregados em aula, correspondendo as ações específicas como (leitura de textos, experimentos, demonstrações) destinadas a potencializar a assimilação dos conteúdos. Também está relacionada com o que Tardif (2006) entende por *saber-fazer*, consistindo nos fenômenos ligados ao trabalho cotidiano relativos ao planejamento, organização e formas de desenvolverem as aulas englobando as atitudes e habilidades dos docentes.

Ao verificarmos os comentários dos professores A e B, percebemos que, ao contrário do que afirmam, ocorreram mudanças em seus saberes curriculares. Apresentam as mesmas características relatadas pelos professores C, D e E. O professor A não percebe que ao utilizar diferentes contextualizações e exemplificações na disciplina correspondente aos dois cursos, mesmo que em um específico momento dentro de seus métodos de ensino, houve alterações na forma com que trabalha os seus conteúdos em aula, estabelecendo estas relações entre a teoria e a prática, para facilitar as compreensões de aplicações nas duas áreas, assim como; o professor B realiza adaptações nos métodos de ensino para se adequar as diferentes bagagens teóricas dos acadêmicos, mesmo entendendo que não há diferença de sua disciplina entre os cursos, acaba realizando adaptações no ensino devido à formação do licenciado e bacharel no CEFD estarem organizadas para distintas finalidades.

Todavia é questionável a eficácia da reformulação curricular no CEFD/UFSM a partir do momento em que as principais mudanças nos saberes dos professores estão relacionadas às exemplificações e adaptações em determinados momentos da disciplina, considerando à proposta prevista pela Lei n.9696 (BRASIL, 1998) e Parecer CNE/CES n.7 (BRASIL, 2004), e não se concretizam no trabalho desenvolvido pelos professores entrevistados, pois em suas falas é possível observar certa continuidade nos métodos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no currículo anterior pelos docentes.

Em relação aos demais saberes (profissionais, disciplinares e experienciais) não foi observado, através das falas dos professores, nenhum tipo de impacto, demonstrando que as mudanças, quando ocorreram, foram bastante localizadas, provocando poucas alterações nas práticas pedagógicas dos entrevistados. Segundo Tardif (2006) o saber do professor está compreendido em uma ligação direta com as condições que estruturam o seu ambiente de trabalho, significa dizer que as atividades docentes, como todo trabalho humano especializado, requerem certos saberes específicos que não são partilhados por todo mundo, permitindo que os professores embasem suas práticas num certo repertório de saberes típicos de seu ofício, no qual, dependem intimamente das condições sociais e históricas que envolvem a profissão, passando pela sua organização, diferenciação, especialização, até os condicionantes objetivos e subjetivos que os professores lidam diariamente.

Isto quer dizer que a fragmentação em Licenciatura e Bacharelado surtiu maior impacto na organização estrutural do CEFD/UFSM, com a criação de dois novos currículos, do que, em relação ao próprio trabalho desenvolvido pelos professores. Notamos que os métodos didáticos utilizados são praticamente os mesmos, demonstrando que as condições atuais de ensino são favoráveis a este contexto.

Ou seja, caso uma nova reformulação curricular venha ocorrer futuramente no CEFD/UFSM é essencial a elaboração de dispositivos que venham agregar a participação de todos os professores para construir coletivamente as novas propostas de formação. De maneira que os docentes tenham a oportunidade de realizarem reflexões acerca dos erros e acertos que fizeram parte do atual projeto formativo, acionando não apenas um, mas todos os seus saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) a favor de um processo de ensino que convirja a um objetivo comum entre todos os docentes, visando à qualificação profissional dos alunos, pois, segundo Tardif (2006), a reforma no ensino faz parte de um movimento que tem como papel atribuir ao atores do trabalho condições de produtores de saberes nos espaços de atuação docente, exigindo uma reflexão sobre a própria natureza dos saberes profissionais dos professores.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante: um laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 2000.

AZEVEDO, E.S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação do profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina, O Autor, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v.2, n.1, p.10-15, 1996.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A construção das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**, n.48, p.30-38, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.696**, de 1º de setembro de 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7**, de 31 de março de 2004.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTREIRA, C.B. **A divisão curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de ensino superior**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CUNHA, M.I. Docência como ação complexa. In: CUNHA, M.I. da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.3, p.20-29, 1995.

GRILLO, M. Ação educativa e referência teórico-metodológica. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2010.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 2007.

ILHA, F.R.S. **O curso de Licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

KRUG, H.N. As abordagens pedagógicas da Educação Física. **Caderno Didático**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZO, J.Z. **O Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria: percorrendo os caminhos de sua criação**, 1993. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, M.C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1995.

SAVIANE, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1998.

TAFFAREL, C.Z. A formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, n.1, p.95-133, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto e Educação**, n.8, p.17-30, 1997.

VEIGA, I.P.A. Docência universitária na educação superior. In: RISOFF, D.; SEVEGNI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

ZABALZA, A.M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A FILOSOFIA NOS ESPELHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFRN

Avelino Aldo Lima Neto¹
Patrícia Carla de Macedo Chagas²

RESUMO

O presente trabalho, de natureza teórica e interpretativa, objetiva identificar, analisar e problematizar o lugar da Filosofia no currículo das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A fim de efetivar tal meta, parte-se dialeticamente de um cenário mais amplo para um outro mais específico, em quatro momentos. Inicialmente, situa-se a formação docente a partir da ideia de inacabamento, e identificam-se os pressupostos filosóficos presentes no Projeto Pedagógico das licenciaturas e no Projeto Político-Pedagógico da instituição. Caracteriza-se, aí, em linhas gerais, a concepção de Filosofia adotada – bem como de seu papel na construção da identidade do professor. Em seguida, apresenta-se e analisa-se brevemente o denominado Núcleo Epistemológico das matrizes curriculares estudadas, no qual a Filosofia aparece sob a forma de componentes curriculares. Trata-se das disciplinas *Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação* e *Epistemologia da Ciência*. Posteriormente, analisa-se e problematiza-se mais demoradamente os imbricamentos destas disciplinas com os objetivos e conteúdos curriculares, relacionando-os com as características dos dois contextos anteriormente apresentados. Com isso, intenta-se constatar intersecções entre o arcabouço filosófico utilizado e a concepção de formação de professores da instituição, do mesmo modo que as implicações daí advindas na trajetória formativa dos licenciandos. Por fim, traçam-se algumas linhas reflexivas e críticas acerca do cenário analisado, com vistas, sobretudo, a apontar avanços, limites, proposições e possíveis transformações no contexto formativo docente à luz de uma matriz filosófica.

Palavras-chave: Filosofia; formação docente; currículo.

ABSTRACT

The current theoretical and interpretative work aims to identify, analyze and problematize the presence of the Philosophy on the curriculum of the licentiate courses in a Brazilian federal educational institution, called *Instituto Federal de*

¹ Licenciado em Filosofia pelo Instituto Salesiano de Filosofia (2008), mestre em Filosofia pela UFRN (2011) e doutorando em Ciências da Educação pela UFRN e Université Paul Valéry - Montpellier III. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pesquisador do Estesia - Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento e do Núcleo de Estudos Críticos em Subjetividades Contemporâneas e Direitos Humanos (NUECS-DH). E-mail: ave.neto@hotmail.com.

² Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) na Linha de Investigação "Práticas Pedagógicas e Currículo". Atualmente, cursa o Doutorado em Ciências da Educação, na Universidade do Minho, Portugal. E-mail: patricia.chagas@ifrn.edu.br

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). In order to accomplish the referred goal, a wider scenario has been guided to a more specific one into four moments, through a dialectical approach. Initially, the teacher's undergraduate education is sited on the idea of *incompleteness*. Continuously, the philosophical presupposes from the pedagogical projects of the studied courses and the institutional pedagogical project are identified. At that moment, the adopted conception of Philosophy is characterized in general lines, as well its role on the construction of the teacher's identity. Sequentially, the named *Núcleo Epistemológico* (translated as *Epistemological Nucleus*) of the studied curriculum maps, in which the Philosophy appears as curriculum components, is introduced and analyzed briefly. The mentioned components are the subjects *Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação* and *Epistemologia da Ciência*. Successively, the relations of those subjects with the curriculum objectives and its contents are analyzed and problematized by relating them to the previously presented features. Therefore, it is intended to establish intersections between the philosophical basis and the institutional conception for the teacher's undergraduate education, as well as the derived implications onto the undergraduate students' educational journey. Finally, reflexive lines and critics about the analyzed situations are elaborated in order to point advances, limits, propositions and possible changes on the educational context through a philosophical perspective.

Keywords: Philosophy; teacher's undergraduate education; curriculum.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobresselente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...”
(PESSOA, 2005, p. 34)*

Investigar o currículo de uma licenciatura é lidar com um objeto de uma dupla natureza: numa primeira, o currículo aparece como o instrumento estruturador daquilo que *devemos* conhecer; na segunda, o fato de se tratar do currículo de um curso de formação de professores nos lembra que aquilo que *devemos conhecer* tem em vista um *ser*, isto é, a identidade docente. Tal identidade, por sua vez, está diretamente vinculada à produção do conhecimento, à medida que participa ativamente da mediação das relações entre o estudante e o saber. Este saber, por sua vez, se encontra de modo sistematizado no currículo. Cria-se assim, um círculo ontológico e epistemológico em torno da formação docente.

Nessas considerações iniciais, caberia ainda dizer que a relação entre o currículo e a fabricação de si enquanto professor funciona de modo semelhante a um espelho: quando olhamos para o currículo, vemos a imagem daquilo que *devemos ser*; todavia, não podemos esquecer que a imagem só

existe graças àquele que se dispõe defronte ao espelho. Se o currículo é semelhante a um espelho, só o é graças aos sujeitos. Sem sujeito do conhecimento, não há currículo. Ademais, a relação inversa também é verdadeira: nós também funcionamos como um espelho para o currículo, à medida que ele “olha” para o homem e refletirá a imagem que poderá adquirir – já que a formação humana é uma obra sempre inacabada e, por conseguinte, os instrumentos para a sua efetivação igualmente o são –, modificando-se quando preciso.

Assim, considerando que tanto nós quanto o currículo estamos continuamente em formação, certamente o verbo *dever* – o qual utilizamos para apresentar o vínculo entre currículo e conhecimento – não é o mais adequado. Não por evocar uma disciplina no acesso a determinados conhecimentos necessários à prática profissional, mas por supor uma certa correspondência inevitável entre conhecer e ser, como se tratasse de algo mecânico e linear.

A poesia de Fernando Pessoa, ao contrário, significa melhor aquilo que a dureza de uma formulação verbal nos impede de vislumbrar. Utilizando-se do pseudônimo *Álvaro de Campos*, Pessoa remete-nos à misteriosa formulação da imagem de si mesmo, fruto de processos múltiplos, de um jogo da liberdade em busca de dar forma a si mesma. Tornar-se aquilo que se projeta ser sempre passa pela tensão entre o que se é, o que se gostaria de ser e o que a realidade nos permite alcançar.

No caso do licenciando, tal liberdade defronta-se com a tensão dos pressupostos de um conhecimento curricular e com as demandas de uma identidade docente. Tal tensão – compreendida enquanto jogo ontológico-epistêmico de produção de si enquanto professor – aparece na formação pedagógica vivenciada nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte³. Esta formação é condição *sine qua non* para o entendimento do exercício do magistério – exercício este que é a essência do ser professor.

Pensamos na identidade docente como uma construção processual, uma espécie de ensaio constante, iniciado na licenciatura por meio do encontro

³ Doravante, adotaremos a sigla IFRN.

com o currículo e perpetuado ao longo da vida. Aqui, com Foucault (1984, p. 15), compreendemos este ensaio como uma “experiência modificadora de si”, o que nos permite reafirmar a pertinência da perspectiva por nós assumida: problematizar a vida e identidade docente a partir da ideia de processo, de movimento constante – mas não necessariamente progressivo –, do inacabamento, já que nem a vida nem a docência nela circunscrita estão prontas, como nos lembra poeticamente Fernando Pessoa. Tal compreensão é adotada pelo Projeto Político-Pedagógico do IFRN⁴, quando afirma que a formação docente vivenciada na instituição é regida pelo princípio da inconclusibilidade, estando este presente na organização das diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de licenciatura (DANTAS; COSTA, 2012, p. 136; p. 143-144)

Na presente ocasião, restringimo-nos, na análise do PPP e do PP, ao encontro com um determinado âmbito do currículo: aquele atrelado aos conhecimentos filosóficos. Saviani (1973) discute a importância da filosofia na formação dos professores a partir da compreensão deste saber como atividade de reflexão rigorosa. O solo de tal reflexão, no contexto educativo, é a formação humana, o que conjuga os conhecimentos filosóficos com os *saberes pedagógicos*. Estes últimos, por sua vez, somados aos *saberes disciplinares, curriculares e experienciais*, constituem a base estruturante na formação das licenciaturas (COSTA; DANTAS, 2012, p. 140; PIMENTA, 2005). Nas linhas seguintes, debruçar-nos-emos sobre as linhas dos textos supracitados, com vistas a explorar o lugar da Filosofia no currículo das licenciaturas do IFRN.

2 ESPELHOS DIALÓGICOS: PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DAS LICENCIATURAS

Os documentos aqui em tela enunciam explicitamente os pressupostos filosóficos da formação docente assumidos pela instituição. O PP anuncia sua consonância com “os fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora na perspectiva histórico-crítica”, estabelecendo, assim, sua clara ligação com uma perspectiva filosófica – nesse caso, aquela

⁴ No presente artigo, adotaremos a sigla PPP para o documento base do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, e a sigla PP para o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química.

presente no pensamento de Paulo Freire (IFRN, 2012, p. 06)⁵. Ao fazê-lo, tal texto também evidencia vários “princípios de bases filosóficas e epistemológicas que dão suporte à estrutura curricular” dos cursos de licenciatura e que, “consequentemente, fornecem os elementos imprescindíveis à definição do perfil do Licenciado” (IFRN, 2012, p. 12).

Harmonizado a essa perspectiva, por sua vez, o PPP afirma que só se poderão formar profissionais socialmente comprometidos, auto-reflexivos e atuantes na realidade quando se compreende a identidade docente para além do círculo de atuação profissional. A presença de saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos nas licenciaturas contribui para pensar uma inserção mais efetiva na realidade, evitando reducionismos e tecnicismos. (COSTA; DANTAS, 2012, p. 135; p. 137).

A estruturação curricular das licenciaturas adotou esta compreensão ao organizar-se em núcleos articuladores de saberes, cuja função é integrar de modo interdisciplinar e dinâmico a formação pedagógica e a formação específica do futuro professor.

De todo modo, essa organização manifesta, de algum modo, as duas funções básicas dos princípios filosófico-epistemológicos no currículo do IFRN: a de suporte à estrutura e a de fornecedora das linhas definidoras da identidade do licenciado (PP, 2012, p. 17). Reafirma-se, assim, a ligação entre a teoria e a prática, presente na perspectiva filosófica assumida.

Acerquemo-nos, doravante, dos referidos núcleos articuladores. São eles: o *fundamental*, o *específico*, o *epistemológico* e o *didático-pedagógico*. Os conhecimentos, aí, constituem-se sob dimensões diversificadas no que diz respeito a uma distribuição curricular entre conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e conhecimentos da área pedagógica. Há um entrelaçamento de saberes a fim de promover uma formação mais integralizada, tendo como base a transposição didático-pedagógica dos conteúdos daquela área expressiva do curso. A partir de então, os

⁵ Não cabe, no presente texto, explorar a fundamentação filosófica da pedagogia freireana no currículo das licenciaturas do IFRN. Todavia, como constatamos no trecho citado, trata-se da assunção de uma filiação explícita, que influenciará a organização curricular e a compreensão de identidade docente. Esta ideia reaparece em um outro trecho do documento: “Os princípios pedagógicos, *filosóficos* e *legais* que subsidiam a organização, definidos neste projeto pedagógico [...], nos quais a *relação teoria-prática é o princípio fundamental associado à estrutura curricular do curso (...)*” (IFRN, 2012, p. 32) (itálicos nossos).

conhecimentos começam a se organizar sob a forma de disciplinas. Na presente ocasião, deter-nos-emos tão somente no *núcleo epistemológico*, posto que é nele que encontramos de modo explícito a presença filosófica.

3 A LOCALIZAÇÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO: O NÚCLEO EPISTEMOLÓGICO

No início deste texto, salientamos a dimensão significativamente epistemológica da identidade docente. Em seguida, situamo-la no amplo cenário dos conhecimentos filosóficos a serem vivenciados na licenciatura. E uma identidade em formação, como é a do licenciando, tem esse aspecto facilitado, no currículo do IFRN, pelo *núcleo epistemológico*, construído em íntima relação com a referida dimensão. Não é por acaso que nele a Filosofia, enquanto saber sistematizado, aparecerá de modo mais explícito. Tal núcleo

compreende conhecimentos acerca de fundamentos históricos, filosóficos, metodológicos, científicos e linguísticos propedêuticos ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos. Esses saberes remetem às bases conceituais, às raízes e aos fundamentos do conhecimento sistematizado. Fornecem sustentação metodológica e filosófica para os saberes específicos voltados à prática pedagógica em uma determinada área de atuação docente (COSTA; DANTAS, 2012, p. 145).

O aparecimento da Filosofia em forma de disciplinas, no referido núcleo, visa favorecer o acesso a conhecimentos que possibilitam ao futuro professor refletir apropriadamente sobre a produção epistemológica, a prática docente, o espaço e o currículo escolares, as relações educação-sociedade-ciência e as bases teóricas da educação no Ocidente. Outrossim, permite às licenciaturas, notadamente, de cursos da área das ciências exatas, aprender a analisar os conhecimentos numa ótica humanística, formulando uma teia epistemológica interdisciplinar.

Entretanto, como se percebe, não se trata de um núcleo estritamente filosófico, mas de uma região do currículo no qual se agrupam diversos saberes que atravessam a reflexão epistemológica, visando preparar o licenciando para o encontro com as disciplinas do núcleo específico. A efetivação desta função, evidentemente, não é tarefa exclusiva da Filosofia. Ela não é o único saber autorizado e capacitado a problematizar o conhecimento.

Por isso, no mesmo núcleo, encontramos disciplinas de cunho histórico e sociológico, bem como disciplinas que aglutinam os diferentes saberes, além de algumas outras relacionadas de modo mais explícito ao núcleo específico dos cursos.

Nesse sentido, Martins e Pereira (2009) discutem a importância dos conteúdos da História e Filosofia, no âmbito das licenciaturas, numa perspectiva de construção dialógica dos conhecimentos. Para eles,

alguns argumentos a favor da inserção da História e Filosofia da Ciência no currículo dos cursos responsáveis pela formação dos professores de ciências são considerados significativos. Assim, tem-se que o estudo da História e Filosofia da Ciência pode auxiliar o futuro professor de ciências: (a) no desenvolvimento de currículos de melhor qualidade, que propiciem o aprendizado significativo de conceitos e equações, mostrem como o pensamento científico se modifica com o tempo, sejam úteis para lidar com as concepções alternativas dos alunos, entre outras questões; (b) no aprofundamento do conhecimento da disciplina que vai lecionar; (c) na formação de uma concepção mais adequada da natureza da ciência.

Nota-se que cada disciplina, a partir de instrumental conceitual próprio, cruza a reflexão epistemológica ao seu modo. O que as une, porém, é o fato de todas terem um cunho propedêutico e integrador.

Ademais, a transposição didático-pedagógica aliada aos conhecimentos filosóficos veiculados pelas disciplinas que compõem esse núcleo expressa o que Rios (2011) denomina como sendo as dimensões éticas, estéticas e políticas do fazer docente, além das dimensões dos saberes que a própria área de atuação do docente abrange. Segundo o PPP, a estruturação em núcleos articuladores favorece a integração de valores éticos e estéticos na formação. Aí encontramos duas categorias de natureza marcadamente filosófica (COSTA; DANTAS, 2012, p. 144). Elas, na verdade, estão presentes nas diretrizes orientadoras do currículo do IFRN, quando este afirma ser guiado pelo “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade” (COSTA; DANTAS, 2012, p. 57). O PPP omitiu um importante desenvolvimento desta afirmação, que continuou presente no PP, na reafirmação da “necessidade de uma formação de professores integradora de conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a

processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.” (IFRN, 2012, p. 14-15)⁶.

Em um sentido semelhante, Grillo (2004), ao discutir os significados da docência, enfatiza determinadas dimensões para uma ação docente reflexiva e crítica: a prática, a pessoal, a contextual e a de conhecimento profissional. O mesmo autor expressa a seguinte visão quanto ao alcance que estas dimensões permitem aos contextos da formação e profissionalização docente:

Abandona-se uma visão reducionista de ação docente apoiada na racionalidade técnica e dirige-se para um sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoa e profissional com a pessoa do aluno, um ser em formação e com um caráter de provisoriedade. Esses elementos são dinâmicos, mutáveis, e interagem em contextos de ação, reconstruindo teoria e prática sob um enfoque reflexivo e crítico (GRILLO, 2004, p.78).

À luz deste enfoque se encontra o lugar das disciplinas filosóficas na formação inicial de professores cujo sentido maior, então, é possibilitar conteúdos de cunho reflexivo sobre o homem, a humanidade e a própria construção dos conhecimentos, do ponto de vista global, bem como das ciências que balizam as licenciaturas específicas.

Diante deste cenário formativo, é necessário ressaltar que o termo “reflexivo” tomado nesta análise corrobora as significações empregadas por Pimenta & Ghedin (2005) no que se refere à relevância da reflexão como caminho interpretativo sistemático na formação e prática docente.

Este conceito de reflexão e o papel que o mesmo assume na formação profissional docente vem sendo discutido largamente, sendo desmistificado e ressignificado num movimento pós-banalização para superar os clichês e modismos que impregnaram o entendimento deste (LIBÂNEO, 2005).

⁶ Pretendemos, numa outra oportunidade, explorar tais questões. Cf. LIMA NETO, A. A. ; NOBREGA, T. P. ; GLEYSE, J. . Entre técnica e estética: lugares da sensibilidade no currículo do IFRN. In: XI Colóquio sobre Questões Curriculares, 2014, Braga. **Currículo e contemporaneidade Internacionalização e Contextos Locais**: Livro de Resumos e Programa. Braga: CIEd, 2014.

O papel da reflexão crítica, sistemática e construtiva, é almejado na trajetória das disciplinas filosóficas como possibilidade do aluno se perceber como educador numa dada circunstância histórica e social e construir, a partir desta compreensão, um repertório de subsídios teórico-reflexivos com potencial para mobilizar sua prática futura. Desse modo, encontramos-nos a nós mesmos e olhamo-nos nos espelhos dialógicos de uma formação que reflete a própria reflexão e conhecimentos filosóficos que contribuam na aprendizagem de sujeitos no seu devir docente.

Nesse contexto, urge retornar ao texto do PP e perguntar: quais são os conhecimentos filosóficos “propedêuticos ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos”? Como eles fornecem “sustentação” aos saberes específicos (IFRN, 2012, p. 15)? Tais questões, oriundas da própria definição do Núcleo em questão, ajudar-nos-ão a definir o lugar da Filosofia no referido núcleo. Evidentemente, tais funções se materializam por meio das disciplinas.

A presença das disciplinas filosóficas varia conforme o curso. Nas licenciaturas em Matemática, Biologia, Física e Química, estão presentes *Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e Epistemologia da Ciência*⁷; na licenciatura em Informática, esta última está ausente, mas encontra-se presente a disciplina *Filosofia da Mente*; já os licenciandos em Espanhol contam apenas com a disciplina *Fundamentos*. Tal disposição curricular reflete a preocupação do PPP com a adaptação do curso à formação do futuro docente. Passamos, a partir de agora, a analisar as disciplinas que se encontram presentes na maior parte dos cursos: *Fundamentos e Epistemologia*⁸.

4 AS DISCIPLINAS FILOSÓFICAS

As duas disciplinas filosóficas sobre as quais queremos nos concentrar – *Fundamentos e Epistemologia* – sintetizam bem o *locus* ocupado

⁷ Doravante, nos referiremos a estas disciplinas apenas como *Fundamentos e Epistemologia*, respectivamente.

⁸ Outras duas questões sobre a localização da Filosofia no Núcleo Epistemológico, embora não possam aqui ser exploradas, merecem ser destacadas. Elas vinculam-se diretamente com as duas funções dos princípios filosófico-epistemológicos aos quais nos referimos anteriormente: o suporte em relação à organização curricular e a definição do perfil docente. A primeira remete-nos à especificidade da contribuição filosófica na discussão epistemológica; a segunda leva-nos a pensar sobre como esta contribuição se relaciona com a formação inicial docente.

pela Filosofia no currículo do IFRN⁹, enquanto saber propedêutico ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos e, concomitantemente, favorecedor da produção de uma base necessária à construção de tais conhecimentos. Não é à toa que, cronologicamente, situam-se nos primeiros semestres dos cursos. Seu caráter introdutório vincula-as ao contexto mais amplo da formação pedagógica, apresentado anteriormente, à medida que os liga aos princípios básicos da organização curricular.

Tal caráter, em contrapartida, ao sublinhar a relação da filosofia com os conhecimentos específicos da cada licenciatura, enuncia sua ênfase epistemológica e, por conseguinte, sua articulação com a dimensão mais restrita do currículo, que apresentamos na subseção anterior. Ambas as dimensões estão, por seu turno, voltadas à definição da identidade do professor. Destarte, estabelece-se uma dialética entre currículo, conhecimento e identidade docente, atravessadas pela Filosofia – e, evidentemente, pelos outros saberes que compõem o PPP e o PP.

No caso da disciplina *Fundamentos*, é notória um agrupamento de elementos históricos e filosóficos basilares para a compreensão da educação enquanto um fenômeno complexo traspassado pela tensão entre ideias, sociedades e culturas ao longo dos séculos. O seu programa apresenta os seguintes objetivos:

1. Compreender o significado e a importância da Filosofia para a reflexão e ação das práticas cotidianas e especificamente da prática docente.
2. Entender os entrecruzamentos entre a Filosofia e a Filosofia da Educação.
3. Estabelecer ligações entre os principais períodos da filosofia e a história da educação.
4. Analisar a educação a partir das relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas ao longo da história da humanidade.
5. Compreender a educação no contexto histórico atual do Brasil. (PP, 2012, p. 64)

⁹ Há outras disciplinas de cunho filosófico no currículo do IFRN, obrigatórias ou optativas. Na Licenciatura em Informática, tem-se *Filosofia da Mente* como obrigatória (ao invés de *Epistemologia da Ciência*). Nas Licenciaturas em Biologia, Física, Química, Espanhol as disciplinas *Bioética*, *Introdução à Filosofia*, *Filosofia da Ciência*, *Filosofia da Linguagem*, respectivamente, são optativas. Em todas as licenciaturas, também existe o componente curricular *Metodologia do Trabalho Científico*, que conta, em partes, com conteúdo filosófico.

A Filosofia aparece enquanto um saber inseparável da prática cotidiana, e, enquanto componente da vida, elemento indispensável da prática docente. Reafirma-se o caráter de união constante entre teoria e prática. Enfatiza-se explicitamente as contribuições da Filosofia *da educação* para a formação e para a prática docente. Aqui, o currículo já realiza um recorte nos saberes filosóficos, centrando-se naqueles que atrelam-se de modo mais direto à formação do professor.

Percebe-se, além disso, o esforço da organização curricular para promover uma introdução à reflexão filosófica atrelada à uma realidade educativa que não se separa da história. Não nos parece que o currículo pretende com isso, todavia, sugerir uma espécie de causalidade entre ideias, fatos e concepções pedagógicas. Acreditamos que ele se preocupa com uma articulação crítica entre os três domínios de conhecimento entrelaçadas nesta disciplina – Pedagogia, Filosofia, História – com vistas a desconstruir abordagens ingênuas do real, auxiliando o estudante a se inserir em sua complexa organização enquanto futuro docente.

No que concerne à *Epistemologia*, o foco da discussão filosófica desloca-se da educação para a produção e circulação do conhecimento. Desse modo, o currículo encontra uma efetivação de sua meta de oferecer as bases para a aproximação dos conhecimentos científicos de cada núcleo específico. Os objetivos desta disciplina são:

1. Compreender a natureza da ciência na antiguidade e seu papel nas sociedades modernas.
2. Identificar as peculiaridades dos principais sistemas filosóficos e sua relação com a construção dos modelos científicos.
3. Compreender e analisar as diversas concepções filosóficas e problemas que envolvem a teoria do conhecimento científico.
4. Identificar as principais distinções e os mais importantes aspectos de convergência envolvendo o modelo epistêmico aplicado às ciências da natureza e aquele aplicado às humanidades. (IFRN, 2012, p. 68)

Com esta disciplina, o estudante estabelece um contato mais direto com a problematização filosófica acerca da origem do discurso científico, sua produção e circulação ao longo da história da filosofia e do Ocidente – enquanto sociedade organizada em torno da herança racional greco-romana e, posteriormente, helenística. Ademais, abre-se a possibilidade de criticar

inclusive o modo ocidental de se fazer ciência, quando se traz à tona as contribuições epistemológicas de filósofos africanos e/ou afrodescendentes.

É função desta disciplina proporcionar a descolonização do pensamento e preparar os rudimentos para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva face à ciência. Se com a disciplina *Fundamentos* o licenciando defronta-se com questões relacionadas mais diretamente à identidade docente, com a *Epistemologia* ele vislumbra o arcabouço filosófico que antecede e subjaz todos os conhecimentos específicos com os quais ele se defrontará no *Núcleo Específico*.

O programa se apresenta, portanto, teoricamente, de modo apropriado no que diz respeito aos princípios norteadores do PPP, bem como a concepção de professor adotada pela instituição. A quantidade de horas-aula por semana, inclusive, é satisfatória (são quatro e duas, respectivamente). O currículo foi construído de modo que o licenciando possa compreender a Filosofia não a partir do lugar comum no qual, regularmente, ela é posta: numa dimensão etérea, distante da vida. Em ambas as disciplinas há, notadamente, a compreensão do papel da filosofia na constituição de si enquanto humano e enquanto profissional docente. Ela é um modo de fazer experiência do real, do qual a realidade científica é uma parcela importante.

Nesta oportunidade, gostaríamos de apenas sinalizar que existem dificuldades na vivência destas disciplinas, sobretudo de natureza anterior ao ingresso na licenciatura. Referimo-nos ao déficit no que diz respeito ao embasamento filosófico dos novos licenciandos. Embora a Filosofia tenha se tornado componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro desde 2008, a escolaridade anterior das novas turmas de licenciatura é heterogênea: muitos dos novos estudantes terminaram seus estudos antes desse período; outros, mesmo tendo terminado a Educação Básica imediatamente antes do ingresso na graduação, não tiveram aulas de Filosofia com professores formados na área – fator que prejudica tanto a concepção em relação à Filosofia quanto os conhecimentos básicos propedêuticos à discussão do ensino superior. Isso provoca dificuldades no início e durante a disciplina. Ademais, muitas vezes, a falta de uma educação anterior que focasse seus investimentos em habituar o estudante para um pensar crítico, investigativo, problematizador, faz-nos defrontar com posições que vão da apatia ao

dogmatismo. Tais questões merecem ser aprofundadas através de um estudo empírico posterior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar da Filosofia no PPP e no PP das Licenciaturas do IFRN, como se nota, é significativo. Apesar de a história da instituição ser marcada por raízes e ranços tecnicistas, a partir da primeira grande reformulação curricular, em 1995, inicia-se um diálogo mais enfático com as humanidades e, dentre elas, a Filosofia. Os progressos são inegáveis, e aqui não nos referimos somente à inclusão de disciplinas obrigatórias.

Constatamos mormente à alusão explícita, no texto, à adesão a determinados pressupostos filosóficos na formação pedagógica – conforme explicitamos no início deste texto.

Aí, vemos a instituição assumir os fundamentos filosóficos de uma determinada perspectiva educativa – no caso, a freireana; adotar determinadas práxis “que englobam saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos” (IFRN, 2012, p. 06) no processo formativo; à formação integral da identidade docente, que passa por exigências filosóficas e epistemológicas do contexto atual (IFRN, 2012, p. 07). A Filosofia emerge, portanto, como intrinsecamente unida à reflexão sobre a identidade docente e à sua construção ao longo do processo formativo – já que teoria e prática, no currículo, encontram-se numa constante tensão produtiva no que concerne à compreensão de si enquanto licenciando.

Encontramo-nos ainda, entretanto, com vários desafios. Estes se tornam, concomitantemente, possíveis sugestões. As inúmeras interfaces da filosofia com a história e com a sociedade, explicitadas pelo PP, são impossíveis de serem exploradas somente pela Filosofia. São necessários outros lugares curriculares que promovam tal reflexão. Pensamos ser preciso criar estratégias, já indicadas pelo PP, como “práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos” (IFRN, 2012, p. 32), de expansão da reflexão das ciências humanas na formação do licenciando, levando em conta as distintas realidades dos cursos, bem como o seu tempo de duração. Nestas estratégias, destacamos sobremaneira a

necessidade de seminários de história, sociologia e antropologia da ciência. Evidenciamos também a importância da construção de pontes entre as disciplinas *Fundamentos e Epistemologia*, a fim de auxiliar o estudante na construção de sua identidade de docente de uma área específica do conhecimento.

Ao lançarmos pistas de problematização, ao longo do presente texto, sobre o lugar da Filosofia no currículo da formação docente do IFRN, defrontamo-nos com um espelho. Ao olharmo-lo, jamais veremos a correspondência entre o real e a imagem, entre sujeito e currículo e vice-versa, já que os arredores de nossas subjetividades, sendo sempre irregulares – como diz o poeta inicialmente aqui evocado – jamais o permitirão. E isto não deve provocar desânimo. Ao contrário: ao centramo-nos na tensão constante entre projetos de si mesmo, currículo e real, podemos investir na criação de estratégias para que a formação docente não se torne uma fábrica de repetidores de conteúdos, mas experiência de construção de uma identidade jamais finalizada.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Álvaro de; PESSOA, Fernando. **Poesias**. Belo Horizonte, MG: Editora Itatiaia, 2005.
- COSTA, Nadja Maria de Lima; DANTAS, Ana Catharina Costa. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base**. Natal: Editora do IFRN, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GRILLO, M. In: ENRICONE, D. (org.). **Ser Professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química na modalidade presencial**. 2012. Disponível na Internet: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-quimica/view>. Acesso em 15 Ago. 2014.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTINS, André F.; PEREIRA, Giulliano. História e Filosofia da Ciência nos currículos dos cursos de licenciatura em Física e Química da UFRN, **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, T. A.. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: _____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1973.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PROPOSTA DE EDGAR MORIN

Ana Paula Perardt Farias¹
Renata Nazaré Machado Tárrio dos Santos²

RESUMO

Este artigo teve por objetivo compreender como a interdisciplinaridade atua no perfil de ensino das universidades para uma aprendizagem mais efetiva e pela busca do conhecimento. Também se discutiu a importância dos sete saberes necessários à educação do futuro, propostos por Edgar Morin (2000), no que tange o contexto atual brasileiro do ensino superior. Para tanto foi realizada pesquisa bibliográfica a fim de contribuir para a reflexão de um ensino universitário mais complexo. Considera-se, por fim, que as reflexões preliminares apontaram para os seguintes aspectos: a importância do projeto pedagógico como norteador dos objetivos do ensino; a integração interdisciplinar como um processo para a melhoria da qualidade do ensino. Conclui-se que a educação superior funciona, na realidade atual, como palco principal da possibilidade de trabalhar os setes saberes necessários para a educação do futuro. Para isto, é fundamental uma postura diferenciada dos docentes para enfrentar o mercado que propõe cursos de graduação essencialmente técnicos, em detrimento do conhecimento complexo.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade. Ensino superior. Edgar Morin. Educação.

ABSTRACT

This article had as its objective to understand how the interdisciplinary acts in the universities' teaching profile to a more effective learning and pursuit of knowledge. Were discussed as well the seven necessary knows to the future education, based in Edgar Morin (2000), regarding the current brazilian higher education context. However, a bibliographical research was done seeking to contribute to a more complex university teaching. It's considered, finally, that the preliminary reflections appoints to the following aspects: the importance of a pedagogic project as a guide of the teaching objectives; the interdisciplinary integration as a process to improve quality in education. The higher education, in conclusion, works, now a days, as a mean stage of the possibility of working the seven knows necessities to the future education. For this, a different position of teachers is essential to face the markets propositions of an undergraduate course essentially technical, at the expense of complex knowledge.

Key-words: Interdisciplinarity. University. Edgar Morin. Education.

¹ Pós-graduanda Lato Sensu em Docência no Ensino Superior pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU. Graduada em Turismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. E-mail: ana.perardt@hotmail.com

² Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Especialista em Cultura e Meios de Comunicação pela PUC-SP/SEPAC. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: tarrio.renata@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Edgar Morin autor da reflexão sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, não se dedica a nenhuma esfera da educação em particular. Pelo contrário, Morin deixa claro que a educação não pertence a uma instituição específica e não se concentra na sala de aula, mas deve ultrapassar o conhecimento fragmentado que coloca os alunos como receptores de informação ao longo da vida escolar.

Sua mãe morreu quando tinha apenas dez anos, o que trouxe muita tristeza para a vida de Morin. Entretanto, foi a partir deste episódio que começou a se interessar pela literatura. A própria trajetória pessoal do autor revela seu comprometimento com o conhecimento de uma forma universal. Formado em Letras, História e Geografia, estudou também Direito, Filosofia, Sociologia e Economia. Adepto da leitura e da participação política desde cedo, Morin atuou na resistência à ocupação Nazista na Alemanha e entrou para o Partido Comunista Francês. No entanto, sua natureza questionadora o levou a ser expulso deste por não concordar com muitos pontos do stalinismo.

O autor é considerado o arquiteto da complexidade em combate à especialização, à simplificação e à fragmentação de saberes. O teórico entende que para uma prática pedagógica libertadora que resulta em um aluno pensante e questionador, é necessário buscar a interdisciplinaridade e, mais à frente, a transdisciplinaridade.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (FAZENDA, 1979), como modo de pensar (MORIN, 2000), como pressuposto na organização curricular (JAPIASSU, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (GADOTTI, 2004), ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação.

Neste artigo, irá se discutir a importância da proposta de Edgar Morin no contexto atual brasileiro do ensino superior. E, diante do exposto, tem-se como objetivo desta pesquisa descritiva e bibliográfica compreender como a interdisciplinaridade atua no perfil do ensino nas universidades para uma aprendizagem mais efetiva e pela busca do conhecimento.

2. SOBRE O MÉTODO

A metodologia da pesquisa compreendeu procedimentos de revisão de literatura, procurando interpretar o processo e construir compreensões teóricas mais elaboradas relacionadas às temáticas sobre o Ensino Superior, Interdisciplinaridade e a proposta de Edgar Morin.

O trabalho desenvolveu-se através do estudo e incorporação de bibliografia contemporânea sobre as temáticas investigadas. Estudos que abordem tais temas de uma maneira geral e de forma específica, e discursar sobre a proposta de Edgar Morin, um dos maiores pensadores da atualidade, que discute a teoria da complexidade e os sete saberes necessário para a educação do futuro. Além disso, a possibilidade de desenvolvimento e divulgação do papel da interdisciplinaridade no processo de ensinar e de aprender na escolarização formal, buscando-se articular as abordagens pedagógicas e epistemológicas, com seus avanços, limitações, conflitos e consensos.

O texto divide-se em: introdução, metodologia, a universidade para além do mercado, a proposta de Edgar Morin, a importância da interdisciplinaridade no Ensino Superior, e, por fim, apresentam-se as considerações finais e referências bibliográficas.

3. A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DO MERCADO

O século XXI recorreu em grandes mudanças para o ensino superior no Brasil. A democratização do acesso à universidade possibilitado através de programas do governo federal como o PROUNI (Programa Universidade para Todos), a facilitação de financiamento do ensino como o FIES (Programa de Financiamento Estudantil) e as cotas sociais para universidades públicas, trouxe novos desafios para a educação universitária no país.

Neste contexto, na década de 2000, houve um crescimento de matrículas em todos os níveis educacionais de países latino americanos, acompanhada de um gradativo aumento de recursos para custear as dispensas da expansão (BORGES, 2003, p.126 a 134), incluindo nestes termos as mudanças brasileiras.

De fato, o considerável aumento de pessoas de diferentes classes sociais que, atualmente, frequentam o ensino superior, caracteriza-se, talvez, como uma das grandes metamorfoses experimentada pela sociedade brasileira no campo educacional depois de 1891, ano em que a Constituição da República descentralizou a oferta de ensino superior, permitindo que os governos estaduais e a iniciativa privada criassem seus próprios estabelecimentos. (PRESTES, 2012)

No entanto, esta mesma democratização que traz o Brasil a um aumento de indivíduos com diploma de curso superior é acompanhada de outras problemáticas que lhe são consequentes, como a superespecialização do ensino e a visão demasiadamente mercadológica. O perfil dos alunos que hoje procuram uma graduação é voltado à atender as demandas do mercado. A necessidade de um conhecimento pragmático e específico parte também da lógica escolar anterior à universidade. O aluno entende a sala de aula como um espaço para adquirir conhecimentos, transformando o professor em um transmissor de conhecimentos dentro de uma relação de poder na qual o aluno assume uma posição muito mais passiva (de receber informações) e muito menos ativa (de buscar informações).

É de se esperar essa expectativa do aluno em relação à Universidade já o mesmo foi, durante o ensino infantil, fundamental e médio, submetido a uma educação bancária, como quer Paulo Freire, que visa apenas depositar informações sobre o aluno, domesticando-o e deixando-o à margem de sua própria aprendizagem (FREIRE, 2001).

Por um lado, têm-se alunos pressionados pela necessidade urgente de passar no vestibular e, por outro, escolas que não conseguem abrir mão do ensino fragmentado pelo mesmo fim, a educação brasileira ainda não tem perspectivas de mudanças mais profundas no âmbito escolar. A instauração do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como processo seletivo para entrar em um curso superior já funciona como um primeiro passo, ainda discreto, para a interdisciplinaridade, mas ainda não proporcionou transformações no modo do aluno entender a própria educação.

O desafio, portanto, consiste em lutar por uma reforma do pensamento deste aluno quando o mesmo chega no ensino superior mas, sobretudo, do professor, que deve entender o conceito de universidade na qual a instituição tem, além do ensino,

uma função formativa social, cultural, de pesquisa e extensão (SILVA, 2001). O docente deve entender-se enquanto um orientador de um processo no qual o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem e, mais que isso, levar o aluno a refletir sobre as diferentes dimensões que sua atuação no mercado de trabalho implica no mundo enquanto cultura, tradição, política e comunidade.

A Universidade, portanto, não deve oferecer ao aluno apenas as perspectivas de inserção no mercado, mas deve orientar para uma formação completa, ou complexa, como propõe Edgar Morin, na qual a instituição cumpra efetivamente com seu papel de formar cidadãos críticos e questionadores que agirão não somente em sua área de trabalho, mas atuarão como agentes de mudança em sua realidade social.

4. A PROPOSTA DE EDGAR MORIN

O questionamento que deve guiar o docente para assumir sua finalidade dentro da Universidade é de que formas ele pode levar o aluno a quebrar os paradigmas da educação escolar que obteve e transformá-la para o pensamento complexo no ensino superior. Desta forma, nesta pesquisa propõe-se a transformação do ensino universitário a partir da obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, escrito por Edgar Morin (2000). Ainda que o autor disponha de outras obras sobre complexidade, “os sete saberes” configura-se como um mapa que, ao ser trilhado, pode-se levar a um considerável resultado na educação formativa no ensino superior. Neste sentido, o presente trabalho abordará um a um de maneira a elucidar a teoria do autor com exemplos que o clarifiquem.

O primeiro saber ao qual Morin se refere é a respeito das cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, no qual defende que todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. Durante nossa vida, nos são ensinadas algumas “verdades” como se fossem absolutas, impassíveis de questionamento. Desta forma, reproduz-se o que se aprende em sala de aula, muitas vezes sem averiguar ou pesquisar outros pontos de vista. É o certo contra o errado.

Este comportamento também se estabelece em âmbito midiático onde são fornecidos diversos tipos de informações que muitas vezes a sociedade defende sem

investigar quais os interesses político-econômicos por trás daquela transmissão. Isto ocorre porque não é ensinado durante a vida escolar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Ou seja, o autor propõe que precisa-se aprender a pesquisar, a não ver o mundo só de um ângulo e a não sustentar opiniões que contemplem “um lado só”, pois a realidade é mais complexa que os pontos de vista que muitas vezes são apresentados e, se não buscar conhecimento de forma complexa, provavelmente a sociedade cairá mais uma vez em algum erro ou ilusão.

O segundo saber relata os princípios do conhecimento pertinente, Morin defende que não é preciso aniquilar a ideia da disciplina, mas rearticular a ideia da disciplina em outros contextos, ou seja, adequar o conhecimento da disciplina no dia a dia, nas experiências do cotidiano, saber ir além, quando Morin trata da complexidade. Um dos problemas universais que é o desafio da educação do futuro são os saberes desunidos ou divididos, como as pessoas são ensinadas desde pequenos, porém, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais globais necessitam serem visualizados, precisa-se de diálogo entre as disciplinas e saber uni-las com os problemas do cotidiano e do mundo.

Entretanto, há ciências que já praticam o conhecimento pertinente, como a Ecologia que junta áreas variadas do conhecimento. O conhecimento pertinente traz uma visão contra a ideia da fragmentação das disciplinas. Morin também relata a importância de entender o contexto, como exemplo ele discorre sobre a palavra amor, que muitas vezes muda de sentido no contexto religioso, por exemplo, ou no contexto profano, como uma declaração de amor, que ambas têm sentidos diferentes. Por isso, a importância de entender o contexto (MORIN, 2000).

O terceiro saber diz respeito ao ensinar a condição humana. Carrega-se uma identidade humana que vai além da nossa identidade geográfica ou biológica, e a escola, de uma forma geral, negligencia essa condição a qual todos estão submetidos. As pessoas muitas vezes são estudadas como seres biológicos pela Biologia, Medicina e outras áreas da saúde. São pesquisadas enquanto seres psicológicos pela Psicologia e Psiquiatria. São entendidas como seres sociais pela Sociologia, Filosofia e Antropologia.

No entanto, com o saber fragmentado, as pessoas são levadas a compreender de uma forma complexa, na qual se entende como pertencentes a uma espécie e imersos em uma sociedade que ora constrói, ora construí. Quando a sociedade se encaixa em disciplinas separadas, nega-se a natureza humana ao olhar apenas por um viés. Esquece que, na proposta de Morin, a sociedade é mais que “homo sapiens” e enquadra-se como “homo sapiens demens”, aquele que carrega em si a razão e a loucura.

Logo, não pode-se aprender sobre a vida apenas nas ciências formais, mas buscar um conhecimento sobre vivências que esbarram no dia-a-dia como o amor, o ciúme e a morte. Em uma proposta interdisciplinar que trabalhasse a condição humana, Morin acredita que concluir mais das pessoas, iria ser mais fácil de lidar com a natureza humana.

O quarto saber discorre como ensinar a identidade terrena. A terra é a nossa pátria. A ideia da identidade terrena está ligada a ideia da sustentabilidade. Precisa-se ensinar nas escolas, para os alunos que a terra é um pequeno planeta e que precisa ser cuidado, ou seja, construir um planeta sustentável e viável para as futuras gerações. Com a globalização que se está vivendo hoje, é outro aspecto que o ensino precisa reavaliar, assim como o planeta e seus problemas, a aceleração histórica, a quantidade de informação que as pessoas não conseguem processar e organizar.

O crescimento das ameaças no planeta se expande em vez de diminuir, como exemplos: a ameaça nuclear, a ameaça ecológica, a degradação da vida planetária. É necessário ensinar que não é suficiente reduzir a um só a complexidade dos problemas importantes do planeta, como a demografia, a escassez de alimentos, a bomba atômica ou o meio ambiente. Os problemas estão todos amarrados uns aos outros. É preciso mostrar que a humanidade vive agora uma comunidade de destino comum. Países ajudando países, pessoas ajudando pessoas, só assim poderão pensar nas futuras gerações.

No quinto saber, Morin nos propõe a enfrentarmos as incertezas. Isto porque a ciência cartesiana construiu a ideia de que tudo que é científico pertence ao reino da certeza. Frequentemente usa-se a frase “isto é verdade, pois é comprovado cientificamente”. Ora, a própria ciência tem mostrado que o conhecimento não é

estático, tanto que certas pesquisas apresentam resultados controversos. Desta forma, não pode-se tomar a ciência como a verdade única e absoluta. Pelo contrário, não existem verdades absolutas e é por isso que a sociedade se transforma ao longo das gerações.

No entanto, as pessoas não são ensinadas a entender a incerteza como algo positivo. Seria preciso, portanto, segundo o autor, ensinar princípios de estratégia que permitissem enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. Isto porque o conceito de estratégia lhe parece o mais interessante que o de programação. Morin (2000) acredita que se programas em diferentes tarefas (pessoais, profissionais, governamentais, etc.) não irá abrir espaço para as incertezas que podem surgir pelo caminho, levando a uma constante incapacidade de lidar com o novo, com o imprevisto e, conseqüentemente, transforma em seres mais inflexíveis.

Precisa-se aprender que a incerteza pode comandar o avanço do saber e da cultura, afinal, são das dúvidas e dos questionamentos que encontram-se diversas respostas para problemas da humanidade.

O sexto saber fala da importância de ensinar a compreensão. A compreensão deve ser o meio e o fim da comunicação humana. A comunicação humana deve ser voltada para a compreensão. Observa-se a incompreensão no dia a dia, na realidade pessoal e profissional, por exemplo, nas instituições de ensino: disciplinas que brigam com as outras, departamentos e setores que não dialogam, como a compreensão predominará se observa-se isso dia após dia?

Infelizmente, a grande inimiga da compreensão é a falta de preocupação em ensiná-la. A ideia da compreensão pode ser estendida ao planeta que precisa de mais compreensão. O que caracteriza hoje o planeta, enquanto terra pátria é a incompreensão política, ideológica e econômica. Observa-se a toda hora nos noticiários, na internet, brigas políticas e religiosas, levando a milhares de mortes, muitas vezes por um pensamento, uma posição, uma opinião. As pessoas não estão mais respeitando o outro, e isso é preocupante. Na realidade, isto está se agravando, já que o individualismo ganha cada vez mais espaço no dia a dia. Está se vivendo numa sociedade individualista, que favorece o sentido de responsabilidade individual, que

desenvolve o egocentrismo, o egoísmo e que, conseqüentemente, alimenta a autojustificação e a rejeição ao próximo.

Por isso, é importante compreender não só os outros como a si mesmo, a necessidade de se autoavaliar, de analisar a autojustificação, pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão que é o câncer do relacionamento entre os seres humanos, como aborda Morin (2000). Por isso, precisa-se introduzir novamente nas instituições de ensino a compreensão, a empatia de se colocar no lugar da outra pessoa, saber ouvi-la, ajudá-la, já é um caminho andando nesse mundo com pessoas tão individualistas.

O sétimo saber diz respeito à ética do gênero humano, a qual Edgar Morin chama de antropoética. Nesta ética, a proposta é o ensino da relação entre indivíduo, sociedade e espécie. Já que todos compartilham um destino comum, todos são convidados a cumprir com as responsabilidades pessoais, os deveres e compromissos com a sociedade e com o gênero humano, com a humanidade. Neste ponto, Morin acredita que a antropoética não é possível fora da democracia, pois só a democracia estabelece uma relação real entre indivíduo e sociedade, na qual o indivíduo se sente (ou deve se sentir) responsável pelo curso que a sociedade toma. Morin pondera que apesar de não existir democracia completa, fazer o exercício da democracia é imprescindível para a própria evolução da sociedade já que este é o único regime no qual o poder perpassa entre sociedade e seus representantes.

Pode-se observar que os sete saberes necessários à educação do futuro estão absolutamente interligados entre si, ou seja, a proposta de uma conversa intimamente com os outros, tornando-os interdependentes para uma mudança estrutural na educação da atualidade. Morin ressalta várias vezes que não precisa destruir as disciplinas, mas sim integrá-las, reuni-las uma as outras em uma ciência como as ciências estão reunidas. Tudo pode e deve estar integrado, para permitir uma mudança de pensamento que idealiza tudo de uma maneira fragmentada e dividida e impede de ver a realidade como é. Essa visão fragmentada faz com que os problemas permaneçam invisíveis. Por isso, precisa-se construir e reconstruir o pensamento, utilizando a realidade, os problemas atuais, as experiências para que o ensino torne-se

um conhecimento pertinente, e assim, forme pessoas mais sensibilizadas, pensando em seu propósito e respeitando o próximo.

5. A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Edgar Morin é considerado o pai da complexidade, mas o que seria isso? O pensamento complexo, segundo o autor, tem como fundamento formulações surgidas no campo das ciências exatas e naturais, como as teorias da informação e dos sistemas e a cibernética, que evidenciaram a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas. Ele considera a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes (FERRARI, 2015).

O autor ressalta a transdisciplinaridade, ele está convencido de que tudo se liga a tudo e de que é urgente aprender a aprender, o educador adquirirá uma nova postura diante da realidade, necessária para uma prática pedagógica libertadora. Assim, unem-se as mais variadas disciplinas para que se torne possível um exercício mais amplo da cognição humana, além de uma integração de saberes. Este olhar múltiplo permite que se abranja a complexidade crescente do mundo pós-moderno, o que justifica a definição da interdisciplinaridade como um fluir de ideias e, mais particularmente, um movimento de reflexão sobre estes conceitos.

A interdisciplinaridade surgiu nos anos 70 como resposta às necessidades de uma abordagem mais integradora da realidade. Ainda que muitas vezes esteja associada a modismo ou à realização de projetos apenas aparentemente ou pseudo-interdisciplinares na área da educação, ela nasce da hipótese de que, por seu intermédio, é possível superar os problemas decorrentes da excessiva especialização, contribuindo para vincular o conhecimento à prática (DENCKER, 2002, p. 19).

Segundo Gadotti (2004), a interdisciplinaridade surge em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação, para superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento. Contudo, usar a interdisciplinaridade permite transpor este abismo e formar não mais especialistas, mas sim profissionais com uma bagagem mais ampla, melhor preparados para enfrentar o competitivo e cruel mercado de trabalho.

A interdisciplinaridade busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência.

Ferreira (2000) considera que, na educação, e principalmente considerando-se a educação superior, a parceria é indispensável para que ocorra a interdisciplinaridade. Ainda, na opinião do autor, a ideia de construção da aprendizagem e o gosto pela pesquisa são fatores indispensáveis. Entretanto, é preciso esclarecer que a interdisciplinaridade não é uma técnica didática, nem um método de investigação, mas como elemento teórico-metodológico da diversidade e da criatividade.

Entretanto, na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que interferem no processo de construção e organização do conhecimento. As relações múltiplas entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Sendo assim, a interdisciplinaridade pode ajudar a construir um sujeito com novos olhares e preparado para enfrentar as incertezas do mundo moderno. Como ressalta Thiesen (2008):

Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável. (THIESEN, 2008, p.551)

Para Favarão (2004) a interdisciplinaridade surge em decorrência da diversidade de várias disciplinas, aproveitando sua identidade individual e suas idéias em comum, que são aceitas como enriquecimento e complementaridade de aquisições e concepções coletivas.

E, para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. É preciso, como enfatiza Ivani Fazenda (1979), também uma atitude interdisciplinar, condição esta, manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca

constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

Paulo Freire (1987) retrata que a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com a realidade, com sua cultura, com seu dia a dia. Por isso, busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos, segundo Thiesen (2008): a problematização da situação, pela qual se revela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Logo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que precisa saber algo mais profundo de sua área de formação, para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa adequar também às múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências, e principalmente possuir o domínio do diálogo entre as disciplinas.

Por isso, quanto mais interdisciplinar for o trabalho do professor(a), quanto maiores forem as relações e o diálogo estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem. (THIESEN, 2008)

Segundo Thiesen (2008) a interdisciplinaridade, está impulsionando transformações no pensar e no agir humanos em diferentes sentidos. Retoma, aos poucos, o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede de interações complexas e nos revela que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si, que eles possuem uma relação em comum, como se fosse uma rede.

Além disso, o mesmo autor lembra que ela nos ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos, sentir a sensibilidade. A interdisciplinaridade acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na integridade das relações, no diálogo, na problematização, em transformar pessoas mais críticas e reflexivas, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento

disciplinar, fragmentado, que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo, e infelizmente ainda faz parte de grande parte das instituições de ensino atuais. Portanto, a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender.

Sendo assim, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem baseada nos diversos olhares do mundo tecnológico dos dias atuais.

Contudo, todos esses avanços exigem, segundo Nogueira (1998), um repensar do currículo escolar, baseado na ideia de rede de relações, eliminando-se os conteúdos disciplinares, em prol de uma proposta interdisciplinar. Um currículo escolar atualizado, não pode ignorar o modo de funcionamento da mente humana, as necessidades de aprendizagem e as novas tecnologias. Portanto, faz-se necessário refletir sobre um modelo curricular interdisciplinar, que leve em conta a nova visão de ensino no contexto social, para que o aluno possa reintegrar o mundo do conhecimento à sua maneira de agir, pensar e sentir a visão interdisciplinar coletivamente, dentro e fora da universidade, superando o modelo fragmentado e compartimentado de estrutura curricular fundamentada no isolamento de conteúdos.

A cada visão globalizadora, novas questões surgem com o objetivo de interligar a realidade, para vivê-la plenamente. Assim, nota-se que existe um elo que interliga homem, sociedade, vida e conhecimento, os quais se explicam reciprocamente, construindo um saber consciente e globalizador da realidade, devido às atividades mentais de reflexão, reconhecimento e problematização. (FAVARÃO, 2004)

A interdisciplinaridade exige um ensino que se inicia pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada como relata Favarão (2004). Todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto social e presente no processo de formação dos alunos, pois, percebe-se quando o aluno perde o interesse, quando apenas precisa aprender para realizar a prova, quando a aprendizagem não é necessária para a sua vida. Contudo, o ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na administração participativa e na metodologia participativa.

Desta forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica dos educadores. A interdisciplinaridade é um saber que situa os alunos num campo mais amplo dos conhecimentos, de modo que possam efetivamente se integrar na sociedade, atuando e interferindo sobre ela.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de Edgar Morin encontra grande relevância no contexto atual brasileiro, sobretudo no ensino superior. Observa-se que para acesso às escolas e universidades, faz-se necessário a realização de vestibular e, portanto, caminhando a passos lentos para uma interdisciplinaridade e uma proposta mais complexa do ensino.

Na universidade, por sua vez, encontra-se uma brecha para criar uma nova mentalidade de ensino no qual o ensino puramente técnico dá lugar a uma aprendizagem mais global, e preza a contextualização e a realidade do dia a dia, no qual a universidade cumpre seu papel de não apenas enviar um profissional técnico para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão formado em suas várias dimensões como a humana, a social, psicológica, a profissional, entre outras.

Os sete saberes necessários à educação do futuro se tornam cada vez mais fundamentais no presente e o desafio se insere, principalmente, em uma transformação da atitude de professores que devem procurar instigar, dentro e fora de sala de aula, uma postura mais formativa em conjunto com a técnica, assumindo muito mais uma postura de orientador da aprendizagem do que de transmissor de conhecimento.

Acerca da interdisciplinaridade, ela auxilia na superação da dissociação do conhecimento produzido e orienta a produção de uma nova ordem de conhecimento, constituindo condição necessária para a melhoria da qualidade do Ensino Superior, mediante a superação da fragmentação e trabalhando entre o diálogo com as diversas áreas do conhecimento.

Contudo, o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa

grande rede de interações complexas e recupera os conceitos e teorias, que, estão conectados entre si. Além disso, ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. A interdisciplinaridade acredita na criatividade das pessoas, na importância das relações, no diálogo, na problematização, nas atitudes críticas e reflexivas, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar fragmentado que marcou e marca, infelizmente, a concepção cartesiana de mundo. Portanto, a interdisciplinaridade é um movimento importante para fazer a articulação entre o ensinar e o aprender. Ela tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

No entanto, este é um desafio que, individual e coletivamente, deve ser abraçado pelos docentes a fim de criar uma nova mentalidade acerca do ensino. Por isso, acredita-se que a partir de um projeto pedagógico diferenciado que contemple o aluno como um ser social, ético, ciente da sua espécie complexa, ficará muito mais viável transformar, também, a educação escolar.

REFERÊNCIAS

DENCKER, A. F. M. **Pesquisa e interdisciplinaridade no Ensino Superior**: uma experiência no curso de turismo. São Paulo: Aleph, 2002

FAVARÃO, N. R. L; ARAÚJO, C. A. **Importância da interdisciplinaridade no ensino superior**. EDUCERE – Revista da Educação, p. 103-115, vol. 4, n. 2, jul./dez, 2004.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24a Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 12 de Abril de 2015

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 8ª Edição - UNESCO. Cortez Editora, edição Brasileira, São Paulo, 2000.

NOGUEIRA, N. R. **Interdisciplinaridade aplicada**. Petrópolis. São Paulo: 1998

PRESTES, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba**. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 21, 2012. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 de Abril de 2015.

FERRARI, Márcio. **Edgar Morin: O arquiteto da complexidade**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/arquiteto-complexidade-423130.shtml>> Acesso em: 12 de Abril de 2015

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública**. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, Aug. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200015&lng=en&nrm=iso>. Access on: 10 April 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. V. 13. N. 39. Set./Dez. 2008.

MÉTODO INTUITIVO E MATERIAIS PEDAGÓGICOS E ESCOLARES: ASPECTOS DESSA RELAÇÃO NOS GRUPOS ESCOLARES NORTE-RIO-GRANDENESES (INÍCIO DO SÉCULO XX)

Crislane Barbosa Azevedo¹
Rosa Milena Santos²

RESUMO

Neste artigo discorremos sobre a relação dos materiais pedagógicos e escolares com o método de ensino intuitivo nos grupos escolares do Rio Grande do Norte no início do século XX. Tais materiais estiveram relacionados à formação física, moral e intelectual, do que se pretendia na época, como um cidadão republicano. A partir de pesquisa bibliográfica e documental sob perspectiva histórica, concluímos que os grupos escolares foram estabelecimentos de ensino primário considerados modelo, baseados em uma cultura escolar moderna, o que, no entanto, não foi suficiente para mantê-los afastados de problemas como a própria ausência ou incompletude de materiais pedagógicos e escolares.

Palavras-Chave: Grupos escolares. Rio Grande do Norte. Materiais pedagógicos e escolares.

ABSTRACT

In this article carry on about the relationship of teaching and learning materials with the intuitive method of teaching in school groups of Rio Grande do Norte in the early twentieth century. Such materials were related to the teaching of physical, moral and intellectual basis, of what was intended at the time, as a republican citizen. From bibliographical and documentary research in historical perspective, we conclude that school groups were primary schools considered model, based on a modern school culture, which, however, was not enough to keep them out of trouble as the very absence or incompleteness of teaching and school supplies.

Keywords: School groups. Rio Grande do Norte. Teaching and school supplies.

INTRODUÇÃO

A implantação da República no Brasil veio acompanhada de uma série de mudanças para a vida da população. No início do século XX, por exemplo, transformações urbanísticas como serviços de saneamento básico e de iluminação pública; construção de prédios públicos; estruturação de redes viárias; organização e limpeza de ruas, bairros e avenidas, ocorreram nas principais cidades, e, principalmente, nas capitais das estradas brasileiras. As mudanças publicavam o

¹ Licenciada e Bacharel em História, Mestre e Doutora em Educação. E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br.

² Graduanda de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista de Iniciação Científica. E-mail: rosamilena3@gmail.com.

ideário republicano de "ordem e progresso" e, nesse sentido, apontavam para modificações também nas práticas e nos costumes da sociedade. O lema da modernidade tão propagado por intelectuais e administradores públicos do período atingiu direta e fortemente a educação por meio do estabelecimento dos grupos escolares.

A escola primária pública reorientava-se por meio do projeto dos grupos escolares, instituições cuja cultura escolar distinguia-se daquela experimentada nas antigas escolas isoladas, chamadas no Rio Grande do Norte, conforme a legislação da época, de escolas rudimentares. Considerados como escola moderna, os grupos eram organizados, de modo geral, por preceitos e práticas higienistas e o processo de escolarização baseava-se, especificamente, no método intuitivo. Para o êxito deste, toda uma gama de materiais pedagógicos e escolares era necessária. É nesse sentido que, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, buscamos identificar a presença destes materiais nos grupos escolares norte-rio-grandenses e, assim, discorreremos sobre a cultura escolar dos grupos no período relativo ao processo de institucionalização dessas instituições no Rio Grande do Norte.

Entendemos que a cultura escolar é formada tanto pelo instituído, quanto pelo, de fato, efetivado, ou seja, como um conjunto de orientações e determinações legais bem como de práticas vivenciadas em torno dessas indicações institucionais. Assim é que concordamos com Julia (2001, p. 10) ao afirmar que cultura escolar consiste em um "conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos". Concordamos também com Antonio Viñao, segundo o qual, entre os elementos formadores e mais visíveis de uma cultura escolar estão, além dos atores e discursos, os aspectos organizativos e institucionais bem como a cultura material da escola. Sobre essa cultura material, Viñao destaca, entre outros aspectos, o material didático e o mobiliário escolar. (Antonio Viñao *apud* MARTÍNEZ, 2007, p. 48).

Foi com base em tais preceitos que buscamos localizar e analisar fontes de diferentes tipos e procedências. A busca pelo instituído instigou-nos ao trabalho com regulamentos ou regimentos de ensino, por exemplo. Já a procura de evidências ou indícios de práticas efetivadas nos grupos escolares, levou-nos à procura de documentos provenientes dos antigos grupos, principalmente, livros de termos de visita e relatórios de professores, diretores ou inspetores de ensino, nos quais a

situação dos grupos poderia ser descrita e comentada. Neste intuito, trabalhamos também com a fonte jornal, especificamente o "A Republica", do período de 1908 a 1930.

Não é incomum ouvirmos de professores ou mesmo de outros profissionais da educação, a responsabilização das condições materiais da escola, em grande medida, pelos êxitos, fracassos ou dificuldades nas condições de trabalho, especialmente, nas práticas de ensino junto aos alunos. Isso é característico da importância que a cultura material da escola tem sobre as práticas educativas. Assim, identificarmos os materiais, ou aspectos destes, que compunham os grupos escolares, significa percebermos aspectos relativos ao ensino ali ministrado e, portanto, da cultura escolar própria dos grupos. Esse processo de identificação não é pouco, se considerarmos que essa identificação leva-nos à compreensão de práticas escolares. A localização dos materiais no âmbito da cultura escolar, por sua vez possibilita-nos compreender, para além das práticas, o processo de apropriação de orientações e propostas pedagógicas assim como das reformas do ensino em vigor em determinado período, no nosso caso específico, no início do século XX.

GRUPOS ESCOLARES E A CULTURA ESCOLAR MODERNA

Os grupos escolares são uma criação, no Brasil, do governo republicano. Apesar de, no início da República o ensino primário ser considerado, constitucionalmente, responsabilidade dos estados, isso não nos impede de considerar que, a partir dos grupos, tem início um efetivo e ininterrupto processo de organização do ensino público no País. Implantados, inicialmente em São Paulo no final do século XIX (SOUZA, 1998), esse projeto de escola primária foi reconhecido, por intelectuais da educação e administradores públicos, como moderno e adequado aos propósitos higiênicos e civilizatórios da República e seguiu sendo adotado em vários estados brasileiros, tomando-se a experiência paulista como referência. Assim, em que pese a responsabilidade estadual pela organização e manutenção do ensino primário, os grupos, até 1930 já faziam parte da realidade escolar de praticamente todos os estados do País, como podemos observar na obra por Vidal (2006).

No Rio Grande do Norte, os grupos foram implantados em 1908 por meio de uma reforma da instrução pública cuja autorização deu-se por meio da Lei n. 249, de 22 de novembro de 1907. A reforma foi bem aceita pelos norte-rio-grandenses, de

acordo com Azevedo e Stamatto (2012, p. 131). Segundo as autoras, "o motivo parece ter sido a rejeição das medidas anteriores a 1907, responsáveis pela municipalização da instrução primária. Conforme determinação em lei, apenas algumas escolas permaneceram estaduais". Esse formato misto de organização da instrução pública era criticado até mesmo por membros do próprio governo.

Assim, os grupos escolares foram bem aceitos no Rio Grande do Norte, mas não apenas porque retomavam dos municípios as escolas públicas para a instância estadual. Mas, também pelo fato de que essa retomada vinha acompanhada da representação do novo e do moderno em matéria de educação escolar. Como mostra o relatório do diretor do Departamento de Educação, em 1924, Nestor dos Santos Lima, os grupos escolares foram uma grande inovação, difundida e implantada no Rio Grande do Norte:

A grande inovação da reforma do ensino de 29 de Abril de 1908 foi a introdução do moderno typo de escola graduada e extensa, conhecido por grupo escolar, que é o conjunto de varias escolas, seriadas nos conhecimentos, unificadas pela direcção, mas, autonomo techinicamente para a mais ampla transmissão de um saber organizado e gradual. (LIMA, 1924).ⁱ

A escola era considerada como produtora de uma cultura específica e como um espaço de convivência de culturas, como afirma Vidal (2009, p. 26), segundo a qual, a escola tinha ainda o intuito de estabelecer e determinar culturas e práticas para serem inseridas no cotidiano da população. Dessa forma, os ideais republicanos iriam não só adentrar no ambiente escolar, como na vida e nas práticas do cotidiano dos indivíduos já que os alunos dos grupos escolares iriam levar os ensinamentos que aprenderam para a sua família, compartilhando dos ideais e costumes escolares que o governo republicano propunha, como declara Boto (2004, p. 508):

À escolarização caberá conferir hábitos: para as crianças e também para seus pais. Os alunos deveriam multiplicar os ensinamentos escolares em seus lares, de tal modo que, indiretamente, os pais pudessem também se beneficiar da escolarização e das visões e versões de mundo por ela apresentada.

As relações que a escola mantém com outras culturas que lhe são externas devem também ser alvos de estudo na compreensão de Julia (2001) sobre cultura escolar. Segundo o autor, esta "não pode ser estudada sem a análise precisa das

relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular" (2001, p. 10). Por meio dos grupos escolares cria-se uma nova cultura escolar no âmbito do ensino primário e essa nova cultura produz saberes que lhe são próprios e que vão além das instituições de ensino modernas, atingindo, por meio dos sujeitos integrados ao seu cotidiano escolar, toda a sociedade da época. Assim, nessa cultura escolar os alunos seriam envolvidos intelectual, física e moralmente e as noções adquiridas sobre disciplina, esforço, obediência, civismo, civilidade e higiene, entre outras, seriam levadas para fora dos grupos atingindo por meios das respectivas famílias dos alunos, a sociedade do período. Como exemplifica Boto (2004, p. 508):

Muitos eram os relatos que induziam o aluno a comportamentos sociais que a escola valorizava: o asseio, a obediência, a disciplina, a polidez, o esforço e a perseverança. Quando a civilidade se apresenta como uma segunda natureza, de alguma maneira ela se amplia e passa a ser nomeada civilização dos costumes [...].

A organização e direção dos grupos pautavam-se em preceitos higienistas e ideais republicanos, entre eles, podemos destacar o de modernidade, que para o ensino caracterizou-se no método intuitivo. Sendo assim, a cultura escolar iria ser construída dando condições favoráveis a um bom funcionamento ao grupo escolar, como podemos observar no registro do jornal "A Republica" sobre Grupo Escolar Dr. Octaviano, em 1908:

O prédio escolar está em boas condições hygienicas e o material escolar bem conservado, notando se porem, a ausência dos tornos de sapateiro, para o ensino de arithmetica, falta essa que a professora sabe preencher no horário com a resolução de pequenos problemas em papel individual. E' bota [SIC] o aproveitamento e comportamento dos alumnos. (PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Dr. Octaviano>. *A Republica*. Natal, 04 de jan. 1918, p. 01)ⁱⁱ.

Outro exemplo de regularidade da nova cultura escolar poderia ser observado no Grupo Escolar Joaquim Nabuco, em 1922, pelo termo de visita de Francisco Gonzaga Galvão, um inspetor de ensino que deixou uma boa impressão da ordem e do funcionamento da escola com horários e programas seguidos de acordo com as orientações da diretoria geral da instrução pública e com a inserção dos livros didáticos para os processos de aprendizagem dos alunos:

Folgo em dizer que é boa a impressão por mim lograda nesta visita, já pela regularidade e ordem com que vai funcionando a escola, já pela observancia que estão o horario e o programma officiaes, já, emfim, quanto ao emprego dos livros didacicos [SIC] e dos methodos e processos pedagogicos recommendados pela Directoria Geral da Instrucção Publica. Os alumnos revelam já satisfatorio aproveitamento de par com uma conducta digna de applausos. (GALVÃO, Francisco Gonzaga. Pelo ensino – visitas escolares – grupo escolar “Joaquim Nabuco” (Taipú). *A Republica*. Natal, 28 de abr. 1922, n. 93, p. 01).

A escola possuía um modo singular de vivências que era capaz de construir, formar e transmitir valores, comportamentos, normas, regras e conhecimento, constituindo assim uma nova cultura, como declara Azevedo (2011, p. 106): “Como uma instituição social, a escola possui vivências intrínsecas a ela, capazes de formar e transmitir valores, visões de mundo, comportamentos, normas, conhecimentos, portanto, uma determinada cultura”.

Os grupos escolares foram acompanhados de uma nova concepção de arquitetura escolar e de exigências próprias de uma escola moderna. Souza (1998, p. 16) lista exemplos de tais exigências com base na pedagogia moderna: “classes, bibliotecas, museus, laboratórios, oficina, ginásios, pátios para recreio, auditórios”, além de “uso de novos materiais escolares, outro tipo e mobília escolar abundante material didático”. Opinião similar a esta encontramos em Moura e Barros (2007, p. 3) quando afirmam que: “[...], com o advento dos grupos escolares, a materialidade escolar, até então, praticamente inexistente, teve de ser incrementada para corresponder aos ideais aspirados para a época como a disciplina, a ordem, o patriotismo e a civilidade”.

Ao investigarem a cultura material do Grupo Escolar Capitão-Mor Galvão, em Currais Novos-RN, Moura e Barros (2007) declaram a importância alcançada pela estrutura arquitetônica da instituição associada ao seu mobiliário escolar, composto por móveis específicos seja para a sala da direção, como escrivaninhas de metal e armários de madeira, seja para as salas de aula, como quadros de giz, bancos-cadeiras e estrados. Nas palavras das autoras:

[...], abraça-se definitivamente a causa de se dispor para a escola um espaço real, caracterizado por atividades específicas e equipado, igualmente, de forma específica. Nessa nova ordem estética, ganha destaque o material permanente de cunho didático-escolar, como mapas, globos, instrumentos de medição e demais outros, bem como os destinados a ensinamentos importantes como o cuidado

com a imagem e a inculcação de novos valores, como mastros, bandeiras, escudos, fotos. (MOURA e BARROS, 2007, p. 7).

Os edifícios dos grupos escolares norte-rio-grandenses tinham influências da arquitetura francesa. O primeiro grupo escolar potiguar foi o Grupo Escolar Augusto Severo, Natal-RN, que apresentava as seguintes características: “se enquadra ao estilo eclético da arquitetura francesa, dos finais do século 19 e início do século 20, possui elementos de Art Nouveau e tem elementos justapostos às características neoclássicas e do rococó”, como declara Moreira (2005, p. 94). Em relação aos demais grupos do estado, apesar de não terem uma arquitetura primorosa, as construções desses edifícios seguiam os preceitos higienistas, como mostra o relatório da diretoria da instrução pública apresentado pelo diretor Dr. Francisco Pinto de Abreu, em 1910: “[...] A escassez de recursos orçamentários não permitirá, por certo, arquitetura primorosa, mas não serão desprezadas as condições elementares de conforto e higiene. [...]”. Vemos uma preocupação com a situação higiênica do mobiliário, dos alunos, das salas de aulas, do pátio, enfim de tudo que cercava os grupos escolares, com a finalidade de prevenir de doenças e males, os cidadãos republicanos.

A construção dos grupos escolares pode ser associada a um projeto mais amplo de intervenção nas práticas sociais, em grande medida pela difusão dos preceitos médicos que a orientavam. Sob a denominação de higiene, um ramo da medicina voltada para o “social”, de caráter preventivo, vários aspectos da educação escolar foram repensados. Conforme Vago (1999, p. 93), “a ideia de reunir as escolas isoladas em um único e específico prédio escolar teve como um de seus suportes a preocupação obsessiva com preceitos de higiene, que, da arquitetura à distribuição do tempo, do programa de ensino ao código de disciplina, da diretora à servente, deveria atingir os corpos das crianças”.

Com base nesses princípios de higiene, Moura e Barros (2007) identificaram no Grupo Escolar Capitão-Mor Galvão, em Curais Novos-RN, no início do século XX, uma série de materiais que compunham o cenário escolar. Segundo as autoras (2007, p. 6):

Quanto a essa particularidade de se obter um rigor quanto ao asseio, consta no *Inventário* do Capitão-Mor Galvão a presença de materiais como lavatórios, escarradeiras, lixeiras, bacias de flandres, jarras, toalhas, baldes, vassouras, desinfetantes, espanadores, cantareiras de ferro, salvas (bandejas) de ágata e esponjas para limpar os

quadros de giz. Vale salientar que todo esse arsenal patenteou um conjunto de normas profiláticas condizentes com os princípios que deram vigor ao ideário de modernidade em torno da Primeira República, [...].

Souza (1998, p. 143) ressalta que "[...], as representações em torno da higiene escolar contribuíram para reforçar valores morais relacionados a padrões de comportamento considerados civilizados". Dessas representações e dos próprios preceitos higienistas criava-se a ideia de corpo civilizado, sadio e moralizado. De acordo com médicos higienistas da época, os "inimigos" do corpo civilizado ou do "corpo social", como prefere Herschamnn (1994, p. 49), "eram os 'excessos' e 'desvios'; era preciso, portanto, disciplinar a sociedade, inculcar valores, destruindo, desse modo, os 'vícios' e as 'perversões' que tanto ameaçavam os centros urbanos [...]". As pretensões higiênicas estavam para além da escola primária. Esta seria um dos veículos divulgadores dos preceitos higienistas do final do século XIX para início do XX. Passava a ser tarefa da escola primária,

Eliminar as atitudes viciosas e inculcar hábitos salutaros, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias (ROCHA, 2003, p. 179).

A presença de preceitos higienistas nos grupos escolares, como vimos, não marcou apenas as práticas relativas ao asseio dos ambientes e dos corpos neles inseridos. A higiene teve ramificações nas próprias práticas pedagógicas por meio de orientações consideradas científicas para a produção de materiais pedagógicos e mobiliário escolar. Essa presença não está ligada apenas a uma racionalidade pedagógica. Ela se relaciona, também, a uma racionalidade política e social, no sentido de buscar a formação de uma sociedade disciplinada com ares de urbanização e civilidade. Ao se referir à relação entre higiene e grupos escolares, Amorim (2013, p. 58) afirma que:

A intervenção da área médica não se dava apenas nas práticas higiênicas do cotidiano escolar, mas intervinha também na prática pedagógica orientando sobre qual material didático a ser usado; a melhor maneira de sentar-se na cadeira para escrever; a melhor distância do quadro, largura e altura das carteiras, enfim, tudo era orientado através do campo médico almejando a prevenção de doenças, introdução de cuidados com a saúde prevendo a formação de cidadãos fortes e saudáveis. Logo, podemos observar que o

material pedagógico também era do conhecimento do campo médico que realizava pesquisas e orientava na confecção bem como na compra e na forma de uso desses materiais para que fossem utilizados da melhor maneira para não comprometer a saúde da sociedade escolar que fazia o uso dele.

As preocupações higienistas localizavam-se no bojo das discussões sobre modernidade. Esta levada para a esfera da administração pública e do Estado, contou não apenas com a intervenção médica. Herschamnn (1994, p. 44) salienta que, ao lado dos médicos é preciso considerarmos o papel dos engenheiros e dos educadores. Opinião similar à de Kropf (1994, p. 222), segundo a qual, "[...]. Guardadas as devidas particularidades e diferenciações nos discursos desses intelectuais reformadores, pretendia-se legitimar um programa social de modernização [...]". O papel dos educadores foi evidente, por exemplo, na defesa dos métodos de ensino modernos, com destaque, no Brasil da passagem do século XIX para o XX, para o que se convencionou chamar de método intuitivo. O ensino nos grupos escolares era pautado por tal proposta metodológica, que veio a se constituir em uma das bases da cultura escolar do início do século XX.

Segundo Vidal (2009, p. 34) o ensino intuitivo convidava os alunos a ver para aprender. Para a autora, este método se contrapunha ao ensino verbalista, baseado na memorização e repetição dos conteúdos, como era observado no ensino rudimentar, já o ensino intuitivo ou lições de coisas, partia da observação do concreto para a formulação do pensamento abstrato. Dessa forma, o método intuitivo fazia com que o aluno, ao se deparar com um objeto a ser estudado, tocasse, ouvisse, sentisse e cheirasse este objeto com o objetivo de produzir um conhecimento ou um conceito acerca dele, fazendo com que ele desenvolvesse e construísse a sua própria opinião a respeito do que estava estudando. Por isso, o aluno iria construir seu processo de aprendizagem baseado na sua experiência tanto individual quanto em grupo, preparando-se para a sua vida futura, como declara Vidal (2009, p. 34):

Orientado pelo professor, o aluno passava a construir seu próprio processo de aprendizagem pela experiência vivida, individual e solidariamente, em classe. A escola ativa aliava-se à escola do trabalho realizado em colaboração e pretendia preparar para a vida em comunidade.

De acordo com Souza (1998) a introdução do método intuitivo, no Brasil, ocorreu no século XIX, inicialmente em algumas escolas particulares, onde era

apresentado como sinônimo de inovação e qualidade no ensino. Contudo, ressalta a autora que foi mesmo por meio da instrução pública que adquiriu popularidade, sobretudo, por meio de reformas executadas pelo Estado no final do século XIX. "A confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX, impregnada dos princípios de racionalização da produção e da vida social" (1998, p. 159).

Com o método intuitivo, a observação e os objetos fariam com que os alunos estabelecessem uma relação que viria da percepção às ideias, ou seja, era a partir da observação e dos objetos que os alunos iriam ampliar seus conhecimentos fazendo com que eles apreendessem o mundo através dos sentidos e que a escola deveria explorar a forma, as propriedades as características e utilidades dos objetos vistos como símbolos de civilização, como declara Valdemarin (2004 *apud* SOUZA 2013, p. 106). Sendo assim, a presença de materiais pedagógicos e escolares era indispensável para o desenvolvimento do ensino intuitivo, já que era a partir do trabalho junto com os materiais, que os alunos iriam aprender a lidar com este método, observando os materiais pedagógicos e escolares a partir de suas experiências, como afirma Azevedo (2009). Dessa forma é que os materiais pedagógicos e escolares tornam-se importantes de serem investigados. Como nos lembra Souza (1998), tais materiais foram, por muito tempo, excluídos da história do pensamento pedagógico e da história da educação, posto que considerados como questão menor relativa ao saber e ao saber-fazer no ensino. Contudo, "no processo de renovação da escola primária no século XIX, esses materiais fizeram parte das grandes questões tematizadas acerca da organização pedagógica do ensino" (1998, p. 223).

CULTURA MATERIAL ESCOLAR: OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS E ESCOLARES

Os materiais pedagógicos e escolares a que nos referimos compreendiam os recursos para o exercício do método intuitivo. Os materiais pedagógicos eram, por exemplo: os contadores mecânicos, a coleção de sólidos, o mapa do Brasil, o globo terrestre, os quadros negros, as tintas, os lápis, as folhas de mata-borrão entre outros objetos que auxiliassem os alunos diretamente nas atividades relativas às disciplinas escolares, ou seja, que contribuíssem para seu aprendizado. Já os materiais escolares eram, por exemplo: mesas, cadeiras, bancos-carteiras, escarradeiras, sineta, relógio de parede, entre outros objetos e aparelhos físicos que

compunham a estrutura da escola dando, ao aluno, mais suporte e comodidade para aprender.

Esses materiais exerciam grande importância na vida de um indivíduo. Era a partir desses recursos que os alunos possivelmente, iriam construir sua percepção a respeito do que estavam estudando. Eles exercitariam sua escrita e desenvolveriam seu lado intelectual, já que teriam que responder aos exercícios propostos pelos materiais. Porém, não eram só os materiais pedagógicos que exerciam influência no modo de aprendizagem do aluno, o contato com objetos como móveis, estrados, relógios, pátio, corredor e biblioteca, como afirma Vidal (2009), também era um modo de aprendizado.

Por isso, há importância em se pesquisar sobre esses materiais, já que eles podem ser considerados como instrumentos capazes de reconstruir o imaginário e as práticas do ensino primário do início do século XX, dando a perceber quais eram as condições que os grupos escolares daquela época tinham em relação aos objetos auxiliares da aula e como as professoras se utilizariam dos objetos nas condições que vivenciavam. De acordo com este pensamento Rosa Fátima de Souza (2007, p. 179-180 *apud* CASTRO e SILVA, 2011, p. 211), afirma que era a partir das práticas escolares com os materiais pedagógicos que era possível ter a compreensão do funcionamento interno das aulas e de sua função na sociedade, destacando a importância desses materiais para a compreensão do âmbito escolar e suas influências para a população: “Da articulação entre saberes, práticas e materiais escolares é que se concretiza o fazer pedagógico que está no cerne da compreensão do funcionamento interno da escola e de sua função no tempo e espaço sócio-histórico”.

O Estado do Rio Grande do Norte se preocupava no que diz respeito aos materiais pedagógicos que dariam melhores condições de ensino para a população. Um exemplo disso, podemos observar no regimento interno do Grupo Escolar Trinta de Setembro, na cidade de Mossoró-RN, em 1909, que assim declarava:

Material escolar e livros didáticos

Art. 61. - Os móveis e utensílios escolares deverão cingir-se aos modelos que facilitem a vigilância do professor, a responsabilidade individual do aluno e a satisfação dos preceitos higiénicos e pedagógicos. Para este fim serão observadas as seguintes regras:

a) os bancos serão feitos de modo que possam os alunos sentar se posicionar os pés sobre o chão, tendo as pernas perpendiculares a este, as coxas em ângulo recto com as pernas, e o tronco em ângulo

recto com as coxas; b) o assento terá uma ligeira inclinação de deante para traz, devendo ter o encosto altura sufficiente para apoiar a região lombar;c) as carteiras serão proporcionaes á estatura dos alumnos; d) os móveis serão dispostos na sala conforme a projecção da luz, devendo os meninos receber-a do lado esquerdo e do alto. [...]. (RIO GRANDE DO NORTE. *Regimento Interno do Grupo Escolar "Trinta de Setembro, 1909*).

Esses objetos pedagógicos, tão essenciais para o ensino intuitivo deveriam ser o quadro-negro, com giz colorido e branco, livros para leitura para o mestre, mapas para o ensino de aritmética, entre outros objetos que deveriam estar nos grupos escolares, conforme o regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Rio Grande do Norte, em 1914, que assim determinava:

§19º Material pedagogico

102 - Alem da mobilia e mais objectos necessarios á escola, deverá haver o seguinte material pedagogico, para a execução dos programmas e das instrucções:

1 Quadro-negro, para cada classe, com giz colorido e branco, e escova.

Livros de leitura, para o mestre, conforme a escolha pela lista.

1 mappa para o ensino da Arithmetica.

6 kilos de tornos de sapateiro ou pequenos palitos de 1 pollegada de tamanho.

1 contador mecanico.

1000 cubos.

Figuras e gravuras coloridas para linguagem.

Quadros e retratos historicos.

Cartões com letras grandes coloridas para linguagem e mosaico.

Papel liso de jornal (para desenho e calculo).

Papel pautado (para escripta, dictado, compsição e calligraphia).

1 ponteiro de madeira de 1m, a 1m, 20.

1 collecção de sólidos geométricos de madeira.

1 globo geographico.

1 planispherico.

1 mappa-mundo.

1 appa do Brazil primario de Olavo Freire.

1 mappa do Rio Grande do Norte.

1 mappa de termos geographicos de Niox.

1 mappa cosmographico.

Collecções do Museu Escolar Brasileiro (as cinco series),

1 Collecção Matrat.

1 Collecção Delonnoy.

Museu de cereaes, mineraes, plantas e outros especimens quaesquer para as lições de coisas, segundo o programma

Material para costura - linha, agulha, dedal panno, &

Idem para cartonagem: papel-cartão, tesouras, compassos, transferidores, regoas, colla, tiras de papel.

Papel liso branco e collorido, para obrado e recorte.

Já os materiais escolares, como as carteiras, de acordo com Castro e Silva (2011, p. 209) deveriam corresponder ao comportamento que o aluno deveria ter no ambiente escolar, elas lhes ensinavam a ser disciplinados, a moldar uma higiene corporal, além de dar conforto no processo de aprendizagem, principalmente, quando elas se tornaram indispensáveis para escrever:

[...] na cena escolar [...]. Bancos e cadeiras ordenavam espaços e sujeitos dentro de um universo delimitado. Na escola, mesa e cadeira encontraram força singular que as transformaram em objetos com atuação direta na higiene do corpo, na disciplina, no conforto e na aprendizagem. Perpetuaram-se como objeto fundamental para um bom ensino. Algumas delas, no entanto, ganharam um real espaço no ensino quando se tornaram necessárias como apoio para escrever, pois até então ensinava-se, primordialmente, a ler. (CASTRO e SILVA, 2011, p. 209).

Para Castro e Silva (2011, p. 212), a necessidade de se ter um material escolar, como a carteira, adequada ao aluno, era requisito para atender às demandas didático-pedagógicas dos métodos de ensino. Para Maria de Fátima Machado (2004, p. 11 *apud* CASTRO e SILVA, 2011, p. 212):

A distribuição espacial dos alunos foi facilmente reconhecida como norma de método de ensino. Ela atravessa toda a história da educação, desde o mútuo ao simultâneo, reclamando os diferentes métodos, diferentes espaços, capazes de suportar as diferentes especificidades de cada método, nomeadamente na relação entre o tamanho dos grupos e o dimensionamento da sala de aula.

Por tudo isso foram construídas carteiras que continham a altura ideal entre o assento e a mesa, muitas delas importadas de outros países, pois acreditava-se que elas seriam as mais adequadas ao desenvolvimento do ensino, sem proporcionar grandes malefícios à saúde dos alunos, já que os pés das carteiras deveriam ser fixada ao solo para evitar possíveis deslocamentos prejudiciais a saúde do aluno, como afirma Vidal (2009, p. 34):

Surgiram, assim, as carteiras que, além de regularem a altura ideal entre o assento e a mesa, normatizavam a distância entre o encosto do banco e o borde da mesa e a inclinação desta última. Com um ou dois lugares, as carteiras, feitas com pé de ferro fundido, deveriam ser fixas ao solo para evitar que seu deslocamento causasse outros danos à saúde do escolar.

De acordo com o Dr. Nestor dos Santos Lima, em 1926, no Relatório do Departamento de Educação, o mobiliário norte-rio-grandense foi fabricado em Natal

pela Serraria Industrial Limitada, dando a entender que além do material pedagógico fornecido aos grupos escolares à custa do Estado, a mobília deveria ser adequada ao aluno de modo a dar mais comodidade e conforto para eles conseqüentemente terem um bom aprendizado: "[...] teem mobiliario novo fabricado nesta capital pela Serraria Industrial Limitada e possuem todos material pedagogico fornecido pelo Departamento e á custa do Estado. [...]" (LIMA, 1926).

Pesquisar sobre materiais pedagógicos e escolares proporciona-nos condições de compreender a cultura escolar de uma época e as relações entre diferentes momentos da organização da educação escolar pública do País. Como bem afirma Souza (1998, p. 224), "o aparecimento, uso, transformação e desaparecimento dos objetos escolares são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças". Como já afirmamos, os grupos escolares, considerados escolas modernas e detentoras de um ensino primário renovado, requeriam uso de uma grande quantidade e variedade de materiais pedagógicos e escolares muitos daqueles sugeridos pelas autoridades do ensino podem ter tido vida curta ou nem mesmo chegado aos grupos do Rio Grande do Norte, a exemplo, das cartas de Parker, não localizadas na documentação analisada para esta pesquisa ou dos museus escolares com aparecimento mínimo nas fontes. Mas, outros como cadernos, quadros e livros de leitura, como bem declara Souza (1998, p. 224), "tiveram seu uso ampliado e passaram por profundas transformações. Outros, ainda, asseguraram sua presença definitiva no universo escolar, como os mapas, os globos, esquadros, compassos e microscópios". Especificamente sobre o início do século XX no Rio Grande do Norte, assim como a presença e a utilização de variados recursos são importantes de serem verificadas, consideramos que a ausência de materiais ou a sua presença mínima ou limitada nos grupos escolares são também aspectos que precisam ser investigados.

ENSINO MODERNO E RECURSOS: AS INTENÇÕES E A REALIDADE

Segundo o regimento do Grupo Escolar Augusto Severo, Natal-RN, a importância das lições de coisas, ou seja, do método intuitivo que tinha a finalidade de desenvolver a criança através da observação e da reflexão, materializava-se na presença dos objetos. Porém, mesmo que estivesse decretada a necessidade de se ter estes materiais, em alguns grupos escolares, a sua realidade não condizia com o

que estava escrito na regulamentação. De acordo com o regimento do Grupo Escolar Augusto Severo, em 1909:

Art. 5º Serão rigorosamente adotados os processos intuitivos, os quais consistem em apresentar materialmente ou pelo aspecto os objetos das lições. Art. 6º Os sentidos são os caminhos naturais por onde conduzem-se as explicações do mestre ao espírito dos alunos. Dentre os meios empregados para atingir esse fim, são as lições de coisas os que melhor resultado produzem, desenvolvendo na criança a faculdade de observação, preparando-a para refletir e ajuizar. (RN. *Regimento do Grupo Escolar "Augusto Severo"*, 1909. p. 83-99).

Os materiais pedagógicos serviam para exemplificar a explicação da aula dada pelas professoras dos grupos escolares. Para melhor exemplificar a importância dos materiais pedagógicos e ter a compreensão de seu funcionamento, é possível identificar no registro do jornal "A Republica" que o Grupo Escolar Antonio de Azevedo, em Jardim do Seridó-RN, no ano de 1911 ainda não tinha o material pedagógico completo mas, dispunha de vários recursos para o desenvolvimento prático do ensino intuitivo, dando a aferir que o funcionamento deste grupo escolar seria mais eficiente com os materiais pedagógicos completos, considerados essenciais para o ensino e a prática do método intuitivo:

O material pedagógico do grupo escolar, embora não esteja ainda completo, satisfaz bem ao ensino intuitivo e pratico das duas classes elementares que formam o grupo. Este material consta actualmente de 2 contadores mechanicos, 2 mappas do systema métrico, 2 do Brasil, 2 quadros pretos, 2 esquadros de madeira, 1 caixa de giz, 2 frascos de tinta preta, 1 resma de papel almasso, 1 duzia de lápis Faber, 1 duzia de canetas, 2 tesouras, 2 canivetes, 2 tinteiros para professores e 8 livros em branco. O mobiliário consta de 2 mezas para professores, 12 cadeiras de palhinha e junco, 1 armario, 1 relógio de parede e 30 carteiras para dois alumnos cada uma. Possui ainda o grupo lavatórios, escarradeiras e toalhas felpudas. (A REFORMA da instrucção – Os Grupos escolares. *A Republica*. Natal, 08/03/1911, n. 52, p. 01).

Também em 1911, no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, na cidade do Assú-RN, o material pedagógico também não estava completo, ou seja, segundo o inspetor de ensino Amphilóquio Câmara, no grupo não havia todos os materiais indispensáveis para o ensino do método moderno, mas com os recursos existentes necessidades do grupo eram atendidas. Era perceptível que o material pedagógico servia para a execução das aulas. Assim pronunciava-se o inspetor:

Quanto ao material pedagógico, o grupo não possui todo o indispensável; entretanto o que lá existe vai servindo satisfatoriamente até que a boa vontade do Presidente da Intendencia faça. Como pretende, aquisição do que falta. Actualmente, o [ilegível]. 2 contadores mechanicos, 1 colleção de sólidos, e formas geométricas, de madeiras, 1 mappa do Brazil, 1 globo terrestre, 3 quadros negros de 1m., por 2, 1 frasco de tinta preta, 2 duzias de lápis Faber, 1 caixa de giz, 1 resina de papel almasso, 1 caixa de pennas, 2 folhas de matta-borrão. (CAMARA, Amphiloquio. A reforma da instrucção – Os Grupos Escolares. *A Republica*. Natal, 20/09/1911, n. 201, p. 01).

No Grupo Escolar Joaquim Correia, em Pau dos Ferros-RN, no ano de 1911, apesar do mobiliário ser suficiente e de boa qualidade, havia a ausência dos materiais pedagógicos. Porém, segundo o inspetor de ensino Amphiloquio Câmara, eles corresponderam bem ao processo de ensino dos alunos, como mostra o registro do jornal “A Republica”:

O mobiliário é sufficiente e de boa qualidade, constando de 12 cadeiras, 18 escarradeiras, 4 bacias, 4 lavatorios, 12 toalhas felpudas, 4 mesas para professores, um armário e um relógio de parede. Alem disso, existem mais 45 bancos-carteiras, com encosto, para dois alumnos, medindo a mesa 0m, 98 [SIC] de comprimento por 0m 35 [SIC] de largura e tendo o banco uma altura de 0m 45 [SIC].

O material pedagógico é ainda deficiente. Todavia, corresponde bem ao ensino das classes elementares.

Neste ponto de vista, possui o grupo “Joaquim Correia”: 3 mappas do Brazil, 2 mappas da Europa, 2 mappas da Azia, 3 mappas da América do Norte, 3 mappas da América do Sul, 1 mappa do Rio Grande do Norte, 3 mappas do systema métrico-decimal, 4 escrivaninhas, 6 caixas de giz, 6 duzias de lapes Faber, 5 frascos de tinta, 4 duzias de canetas, 3 tesouras, 3 canivetes, 1 resma de papel almasso, 3 quadros negros, 1 globo terrestre, 6 esponjas, 1 bandeira nacional e 10 livros em branco. (CÂMARA, Amphiloquio. A reforma da intrucção – Os Grupos Escolares. *A Republica*. Natal, 09/02/1911, n. 32, p. 01).

No Grupo Escolar Thomaz de Araujo, em Acary-RN, em 1921, apesar da deficiência da ausência dos materiais pedagógicos, as aulas que ocorriam no grupo também cumpriam com os métodos e programas de ensino que eram recomendados pela diretoria geral da instrução pública, segundo o inspetor Amphiloquio Câmara, como podemos observar no registro do jornal:

Ha ainda na escola deficiência de material pedagógico, mas, com o que tem, o professor está regularmente cumprindo os methodos e programmas de ensino recommendados pela directoria geral da Instrucção Publica. (CAMARA, Amphiloquio. Pelo ensino – visitas

escolares – grupo escolar “Thomaz de Araujo”. *A Republica*. Natal, 24/08/1921, n. 180, p. 01).

No Grupo Escolar Senador Guerra, da cidade de Caicó-RN, em 1917, era perceptível o destaque, nos registros dos jornais, da ausência de materiais pedagógicos e as desagradáveis condições de higiene e conforto às quais os alunos e o edifício se encontravam. Sendo assim, a falta tanto dos materiais quanto da higiene poderiam provocar doenças nos alunos afetando seus organismos e sua saúde, algo que não estava de acordo com os preceitos higienistas:

Infelizmente, continuam a perdurar a falta da material pedagógico e as desagradáveis condições de conforto e hygiene do edificio, notadamente o ladrilho que, alem de damnificado, desprende grande quantidade de pô, por ocasião dos exercícios escolares, E' evidente que a poeira è a causa de innumeradas enfermidades, inclusive a tuberculose que ocupa logar de preferencia nos males do organismo humano. Já tenho observado que as crianças, quando for por ocasião dos exercicios escolares recebem o pô do tijollo, são accommettidas de tosse não raras vezes violenta. (GONZAGA, Francisco. Pelo ensino – visitas escolares – Grupo Escolar Senador Guerra. *A Republica*. Natal, 18/09/1917, n. 206, p. 02).

O termo de visita do professor Amphiloquio Câmara sobre a escola isolada masculina do Grupo Escolar Padre Cosme, na vila de São Miguel de Pau dos Ferros -RN, em 1920, revela a má impressão que teve a respeito do estado no qual o grupo escolar se encontravaⁱⁱⁱ. Era notório o desleixo na organização do grupo, sem nenhum material pedagógico, mobiliário defeituoso, sem nenhum respeito ao cronograma, desatenção aos métodos e horário do ensino que eram recomendados pela Instrução Pública, como mostra o termo de visita publicado no jornal “A Republica”:

Termo de visita - Sem nenhum material pedagógico, mobiliário pobre e defeituoso, sem observância do horário, programas e methods de ensino recommendados pela directoria geral da Instrucção publica, com uma disciplina, em classe, pouco plausível por parte dos alumnos, observando ainda por parte do professor actual, sr. Antonio Pinheiro, accentuada falta de energia para com seus discipulos, enfim, sem organização pedagógica, a escola isolada masculina do grupo “Padre Cosme” , visitada por mim nestes últimos dias, não me deixou bõa impressão de seu funcionamento. (CAMARA, Amphiloquio. Pelo ensino – visitas escolares – Grupo Escolar “Padre Cosme. *A Republica*. Natal, 11/08/1920, n. 177, p. 01).

Ainda em 1920, no Grupo Escolar Coronel Fernandes não havia os materiais pedagógicos e escolares por completo. Porém, segundo o inspetor Amphiloquio Câmara, a falta desses materiais era decorrente, antes da falta absoluta dos materiais pedagógicos e escolares do que pelo desleixo dos professores, dando a entender que os professores apoiavam a utilização desses materiais tão essenciais para o aprendizado dos alunos, como observamos no registro do jornal “A Republica”:

Termo de visita - Quanto á parte technica do ensino, a escola isolada masculina do grupo “Coronel Fernandes” váe bem, cumprindo o professor Manoel Varella de Albuquerque todas as prescripções determinadas pela directoria geral da Instrucção publica. Falhas existem, é verdade, no seu funcionamento, mas decorrentes, antes da absoluta falta de material pedagógico do que motivadas por desleixo ou incúria do professor. (CAMARA, Amphiloquio. Pelo ensino – visitas escolares – grupo escolar “Coronel Fernandes”. *A Republica*. Natal, 12/08/1920, n. 178, p. 01).

É possível identificar que a falta de um material pedagógico completo não era perceptível somente em um único grupo escolar. A maioria dos grupos não possuía estes materiais por completo, base para o desenvolvimento das lições de coisas. Sua falta acarretaria na volta do antigo regime de ensino, em que as palavras eram abstratas e o ensino primitivo. No relatório do Departamento de Educação, de 1924, apresentado pelo Dr. Nestor dos Santos Lima, fica evidente a preocupação na aquisição dos materiais pedagógicos:

[...] Outro assumpto que exige grande atenção e solução tão rapida quanto fôr possível, é o do material pedagogico necessario ao bom desenvolvimento das lições.

Raros são os grupos que o possuem; quase sempre faltam os elementos que concretizam e facilitam as lições ao mestre e ao aluno.

É obvia a justificação do material pedagogico para a educação dos sentidos o da intelligencia; a sua falta ou escassez determina o regimen das palavras abstratas que caracterizava a escola antiga e rotineira. Por isso, devo insistir, como propuz no meu projecto anterior, por verba para aquisição de material de ensino para ser fornecido pelo Departamento aos grupos e escolas do interior, mediante prévio entendimento com os municípios. (LIMA, 1924)

Porém, não era só porque os grupos escolares não tinham os materiais pedagógicos completos que o ensino primário iria ser prejudicado. É possível identificar que alguns grupos escolares seguiam o horário, os programas com os métodos e processos pedagógicos recomendados pela diretoria geral da instrução

pública. Além disso, mesmo com a falta de materiais pedagógicos, os edifícios dos grupos escolares se encontravam em bom estado de conservação e asseio, providos do necessário material de expediente, sendo construídos em lugares secos e elevados, sem ligação com outros prédios, seguindo os preceitos de higiene e de conforto, fazendo com que o prédio receba ar e luz, atendendo satisfatoriamente as necessidades de ensino^{iv}.

Acreditamos que não devemos estabelecer relação direta entre um bom acervo de materiais pedagógicos e um bom ensino ou entre uma precária estruturação do mobiliário escolar e um mau aproveitamento das práticas escolares em prol da aprendizagem dos alunos. Mas, não podemos deixar de considerar que tais práticas são mediadas, também, pelas condições materiais do ambiente e que os resultados do trabalho pedagógico pode ter sim influência devido a essas condições. Assim, vale registrarmos o que declararam Faria Filho e Vidal (2000, p. 24), relativo ao período de institucionalização da escola primária no Brasil: "[...] os higienistas acentuavam sobremaneira o mal acusado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais *higienicamente* concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos".

Sobre o material escolar, especificamente sobre carteiras escolares, no final do século XIX, os médicos higienistas, começaram a criticar suas características, devido à falta de eficácia para todos os alunos já que nem todos possuíam a mesma estatura, o que poderia causar em alguns alunos, escoliose e miopia, como declara Vidal (2009, p. 33):

No final do século XIX, esse mobiliário começou a ser criticado por médicos higienistas que percebiam, nas diferentes alturas entre banca e banco e na falta de respaldar, as causas da miopia e da escoliose entre os escolares. Alunos de várias estaturas sentavam-se nos mesmos lugares. Para uns, a distância entre o rosto e a mesa levava à aproximação do livro à vista. Para outros, impunha o afastamento. Nos dois casos, a posição forçada do corpo gerava desvios. A solução vinha associada à difusão de um móvel especial, definido em função do corpo infantil em suas diferentes etapas de desenvolvimento físico.

No Rio Grande do Norte, o Grupo Escolar Nysia Floresta, do município de Papary, em 1911, apesar de apresentar uma ótima coleção de materiais como a coleção de quadros para o ensino das lições de coisas, ainda faltavam alguns

materiais escolares e pedagógicos, necessitando ao diretor do grupo escolar solicitar mais materiais para o ensino do método intuitivo:

O material escolar ainda é deficiente, havendo 46 bancos-carteiras, de boa madeira, um tanto elevados, notadamente para a classe infantil, 0,71m de altura e 0,47m de largura, no assento. O material pedagógico é bastante incompleto, tendo sido dada, pelo Inspector do ensino, a relação do que é indispensável, como seja: contadores mechanicos, mappasgeographicos, sólidos geométricos, quadros, cartões para ensino da leitura, sineta, relógio, tympanos, &. [sic] Actualmente, possui o Grupo uma optimacollecção de quadros para o ensino das licções de coisas, isto é, elementos de scienciasphysicas e naturaes, offertada pelo exmo. Senador Antonio de Souza. Tem mais o Grupo três quadros negros, um mappa do Brazil, cubos, cabides e duas escrivaninhas de prata. (A REFORMA da instrucção – Os Grupos Escolares. *A Republica*. Natal, 07/01/1911, n. 10, p. 01).

Em 1911, no mesmo ano que o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, de Assú-RN, teve problemas com os materiais pedagógicos, os materiais escolares também estavam escassos, ou seja, segundo o inspetor de ensino Amphilóquio Câmara, o material escolar que servia mais para a comodidade dos alunos e professores, assim como as carteiras e mesas, para o asseio higiênico como as escarradeiras, folhas felpudas e os lavatórios, além de objetos que auxiliassem no tempo como o relógio e a sineta possuía, o Grupo, menos do que o regimento exigia:

Possúe o seguinte material escolar : 3 mesas para professores, sobre estrados e respectivos tinteiros, 6 cadeiras de junco, austríacas, 45 bancos-carteiras, sendo 15 para meninos de pequena estatura e os restantes, de bitola mais alta, para dois alumnos cada um, systema americano, 4 escarradeiras, 1 lavatorio completo, 6 tolhas felpudas, 3 tympanos, 1 sineta grande e 1 relógio de parede.(CAMARA, Amphiloquio. A reforma da instrucção – Os Grupos Escolares. *A Republica*. Natal, 20/09/1911, n. 201, p. 01).

No Grupo Escolar Antonio de Azevedo, em Jardim do Seridó-RN, no ano de 1911, os bancos carteiras eram construídos de forma separada, ou seja, eles não eram construídas de acordo com a adequação que deveriam ter, dessa forma, eles seriam possivelmente, descartadas:

Os bancos carteiras, que medem, a banca 0,95 de comprimento por 0,40 de largura e o assento 0,44 de altura, por 0,95 de comprimento e 0,35 de largura, com encosto de 0,35 de altura, tem o inconveniente de não formarem uma só peça, de modo que

facilmente estarão em reboição. (A REFORMA da instrução – Os Grupos escolares. *A Republica*. Natal, 08/03/1911,1 n. 52, p. 01).

A preocupação com o mobiliário escolar adquire moldes científicos no século XIX. Médicos, higienistas, pedagogos, administradores e industriais integraram-se a debates sobre o melhor modelo de mesas-bancos ou bancos-carteiras escolares, como nos faz lembrar Souza (1998, p. 139). Segundo a autora, "[...]. Além de materiais indispensáveis às funções do ensino, o mobiliário revela determinados hábitos e costumes sociais que se quer disseminar nos alunos, especialmente os objetos relacionados à manutenção da limpeza e higiene: bacias, limpa-pés, lavatórios, escarradeiras. Foi assim que a escola primária contribuiu para desenvolver hábitos de civilidade e urbanidade" (SOUZA, 1998, p. 143).

Porém, na maioria dos grupos escolares, os materiais presentes nos regimentos de ensino não faziam parte do cotidiano das instituições ou se o faziam, apareciam incompletos. Por mais que algum grupo escolar tivesse todos os seus livros didáticos legalizados, ou seja, de acordo com o que estava escrito no regulamento interno dos grupos escolares, observamos que nem sempre esses materiais atendiam aos preceitos higienistas e nem à própria regulamentação do ensino. Em alguns grupos escolares o mobiliário nem sempre atendia aos preceitos pedagógicos e higienistas da época. Os materiais pedagógicos não eram tão bem conservados e a sua quantidade era insuficiente. Regimentos de ensino e realidades escolares nem sempre caminharam de mãos dadas^v.

É uma contradição observarmos as relações entre o instituído e o efetivado nos grupos escolares, instituições como um marco moderno do governo republicano. Por isso, é importante analisarmos os registros dos jornais para observarmos o que possivelmente estava ocorrendo no cotidiano dos grupos escolares e na sociedade, com o intuito de entendermos o que o governo republicano pronunciava a respeito da população e do ensino primário e o que realmente poderia estar acontecendo. Trabalhar com uma fonte documental, como o jornal, possibilitou-nos observar as características que os indivíduos da época do início do século XX deveriam ter, segundo a visão do governo republicano. Por meio da análise da fonte jornal, pudemos identificar a preocupação que o governo norte-rio-grandense tinha em relação ao ensino primário, o qual deveria ser de qualidade, devendo seguir normas e procedimentos para se obter um bom resultado: que era a alfabetização da sociedade, a fim de conseguir um maior número de indivíduos letrados que pudesse

votar, além de disseminar os feitos republicanos para a população, já que ela não participou da instituição deste regime.

Com isso, vale salientar que o jornal pesquisado: “A Republica”, trouxe-nos a visão e as impressões do que os inspetores de ensino presenciavam ao visitar um grupo escolar. Esses inspetores eram responsáveis por fiscalizar o que estava ocorrendo nos grupos escolares, com a finalidade de observar irregularidades para aconselhar os diretores dos grupos a solucioná-las. Todas essas impressões, dos grupos escolares norte-rio-grandenses, eram publicadas no jornal “A Republica”.

Com essa documentação escrita nos foi possível identificar aspectos da cultura escolar dos grupos desde como funcionavam com as imposições postas a eles via normatizações até como e o que, de fato, estava ocorrendo dentro dos grupos escolares em relação às normas estabelecidas para o seu funcionamento.

É importante ressaltar que como o jornal “A Republica” era um veículo do Partido Conservador, poderíamos pensar que nele só estariam escritas publicações a favor da administração de governadores do referido partido. Contudo, torna-se relevante pesquisar-lo já que nele eram publicados não apenas registros favoráveis, mas também “visões ruins” a respeito da educação, como no caso, as irregularidades que os inspetores de ensino presenciavam em determinados grupos escolares o que mostrava de alguma maneira, a ausência ou a fragilidade da administração pública em relação aos serviços de instrução.

O jornal é uma fonte de pesquisa indispensável para se identificar aspectos não só do cotidiano da educação, como também da sociedade, possibilitando-nos investigar os objetos, as mulheres, as crianças, os livros, ou seja, todos os sujeitos que constroem e contribuem para a formação da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grupos escolares foram disseminados pela administração pública com o intuito de mostrar a toda população os feitos benéficos da República. Com o objetivo de se ter uma educação primária de qualidade os grupos escolares, eram estruturados com base em princípios e práticas higienistas, além de outros preceitos considerados modernos. Os grupos eram constantemente fiscalizados pelos inspetores de ensino que iriam aconselhar a professora do grupo escolar a seguir os programas de ensino e o cronograma escolar. Buscava-se tornar o ensino primário

adequado aos ideais republicanos de ordem, progresso, disciplina, moral, patriotismo e civismo.

Uma preocupação permanente nos grupos era a existência de materiais pedagógicos e escolares, base para a execução do método intuitivo. Esses materiais completavam o processo de aprendizado dos alunos dando-os a oportunidade de desenvolvimento da escrita, da leitura, de compreensão e da construção de conhecimentos. Os materiais pedagógicos e escolares deveriam contribuir também para a construção e disseminação dos valores morais e cívicos que os republicanos queriam incutir na sociedade brasileira. Porém foi possível observar que apesar desses materiais serem tão importantes para o desenvolvimento e o processo de ensino aos alunos, em alguns grupos escolares esses materiais não faziam parte do cotidiano escolar, já que o que imperava era a sua ausência.

O ensino moderno baseado no método intuitivo, com atividades orientadas pela observação criteriosa e propositiva e pela valorização e estímulo da experiência, encontrou obstáculos pelas ausências frequentes dos recursos pedagógicos necessários. Isso poderia resultar na permanência do ensino tradicional, marcado pela oralidade do professor como transmissora de informações e pela memorização do aluno como sinônimo de aprendizagem. Contudo, consideramos que, apesar de tais ausências de recursos, a busca e as orientações para a utilização de materiais pedagógicos e escolares adequados, já contribuía para criar uma nova cultura escolar para o ensino primário público no Rio Grande do Norte no início do século XX.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Hananiel de S. **Higiene e escolarização nos grupos escolares no Rio Grande do Norte nas primeiras décadas do século XX**. Monografia [Bacharelado em História]. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

A REFORMA da instrução – Os Grupos Escolares. **A Republica**. Natal, 07 de jan. 1911, n. 10, p. 01.

A REFORMA da instrução – Os Grupos escolares. **A Republica**. Natal, 08 de mar. 1911, n. 52, p. 01.

A REFORMA da instrução. **A Republica**. Natal, 16 de mar. 1912, p. 01.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos escolares em Sergipe (1911-1930):** cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal, 2009.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Manuais didáticos no início do século XX em Sergipe: cultura material escolar dos grupos escolares. **História (São Paulo)**, v.30, n.2, p. 100-125, ago/dez 2011.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da ordem e do progresso:** grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Brasília: Liber Livro, 2012.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004.

CÂMARA, Amphiloquio. A reforma da instrução – Os Grupos Escolares. **A Republica**. Natal, 09 de fev. 1911, n. 32, p. 01

CAMARA, Amphiloquio. Pelo ensino – visitas escolares – Grupo Escolar “Padre Cosme”. **A Republica**. Natal, 11 de ago. 1920, n. 177, p. 01

CAMARA, Amphiloquio. Pelo ensino – visitas escolares – grupo escolar “Coronel Fernandes”. **A Republica**. Natal, 12 de ago. 1920, n. 178, p. 01.

CAMARA, Amphiloquio. Pelo ensino – visitas escolares – grupo escolar “Thomaz de Araujo”. **A Republica**. Natal, 24 de ago. 1921, n. 180, p. 01.

CAMARA, Amphiloquio. A reforma da instrução – Os Grupos Escolares. **A Republica**. Natal, 20 de set. 1911, n. 201, p. 01.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 207-224, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

FARIA FILHO, Luciano M. de; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n. 14, p. 19-34.

GALVÃO, Francisco Gonzaga. Pelo ensino – visitas escolares – grupo escolar “Joaquim Nabuco” (Taipú). **A Republica**. Natal, 28 de abr. 1922, n. 93, p. 01.

GONZAGA, Francisco. Pelo ensino – visitas escolares – Grupo Escolar Senador Guerra. **A Republica**. Natal, 18 de set. 1917, n. 206, p. 02.

HERSCHAMNN, Micael M. A arte do operatório - Medicina, naturalismo e positivismo. IN:_____; PEREIRA, Carlos Alberto M. (Org.). **A invenção do Brasil moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 43-65.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 1, 2001, p. 09-43.

KROPF, Simone P. O saber para prever, a fim de prover-a engenharia de um Brasil moderno. IN: HERSCHAMNN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto M. (Org.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 202-223.

MARTÍNEZ, PEDRO L. M. La modernización de la cultura material de la escuela pública em España, 1882-1936. IN: BENITO, Agustín E. (Org.). **La cultura material de la escuela** - en el centenario de la junta para la ampliacion de estúdios, 1907-2007. Berlanga de Duero, Soria, 2007, p. 45-74.

MOREIRA, Ana Zélia. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar Augusto Severo, Natal-RN (1908-1913)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MOURA, Gracielle C. F. ; BARROS, Eva C. A. C. Cultura material escolar: o Grupo Escolar Capitão-Mor Galvão e a formação de crianças sob um ideal de ordem e civilidade (1912-1930). In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 18º. **Anais**. Maceió, UFAL, 2007.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Doutor Octaviano>. **A Republica**. Natal, 05 de set. 1918, n. 199, p. 02.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Meira e Sá>. **A Republica**. Natal, 02 de set. 1918, n. 196, p. 01.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Meira e Sá>. **A Republica**. Natal, 28 de ago. 1918, n. 192, p. 01.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Almino Affonso>. **A Republica**. Natal, 23de ago. 1918, n. 188, p. 01.

PELO ensino- visitas escolares – Grupo Escolar <30 de Setembro>. **A Republica**. Natal, 12 de jul. 1918, n.153, p. 02.

PELO ensino – visitas escolares - Grupo Escolar Conselheiro Britto Guerra. **A Republica**. Natal, 09 de jul. 1918, n. 150, p. 02.

PELO ensino - visitas escolares – Grupo Escolar Senador Guerra. **A Republica**. Natal, 18 de set. 1917, n. 206, p. 02.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Fabricio Maranhão>. **A Republica**. Natal, 08 de jul. 1918, n. 149, p. 02.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Coronel Fernandes>. **A Republica**. Natal, 20 de ago. 1918, n. 185, p. 01.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Dr. Octaviano>. **A Republica**. Natal, 04 de jan. 1918, p. 01.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Fabricio Maranhão>. **A Republica**. Natal, 08 de jul. 1918, n. 149, p. 02.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar <Antonio Carlos>. **A Republica**. Natal, 01 de ago. 1918, n. 170 , p.02.

PELO ensino – visitas escolares. **A Republica**. Natal, 16 de ago. 1920, n. 181, p. 01.

PELO Ensino – Visitas Escolares – Grupo Escolar “Tenente Coronel José Correia”. **A Republica**. Natal, 18 de ago. 1921, n. 175, p. 01.

PELO Ensino – visitas escolares – Escola Normal de Mossoro’. **A Republica**. Natal, 21 de jul. 1922, n. 159, p. 01.

PELO Ensino – visitas escolares – Grupo Escolar “Conselheiro Britto Guerra” (Areia Branca). **A Republica**. Natal, 26 de jul. 1922, n. 163, p. 01.

PELO ensino – visitas escolares – Grupo Escolar “Felippe Camarão” (Ceará – Mirim). **A Republica**. Natal, 29 de abr. 1922, n. 94, p. 01.

Relatório de 15 de setembro de 1926 encaminhado ao Exm. Sr. Dr. José Augusto Bezerra de Medeiros. RIO GRANDE DO NORTE/Departamento de Educação. **Relatório do Departamento de Educação apresentado pelo Dr. Nestor dos Santos Lima**. Natal, 15 set. 1926. 43 fl. (Manuscrito).

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório apresentado pelo Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor Geral da Instrução Pública**. Natal, 15 de out. 1910. 20 fl. (Manuscrito).

RIO GRANDE DO NORTE / Departamento de Educação. **Relatório do Departamento de Educação apresentado pelo Dr. Nestor dos Santos Lima**. Natal, 2 out. 1924. 48 fl. (Manuscrito).

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno do Grupo Escolar "Trinta de Setembro, 1909**.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Regimento do Grupo Escolar "Augusto Severo"**. Natal: Typographia d'A República, 1909. p. 83-99.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado do Rio Grande do Norte**. Directoria Geral da Instrução Publica. Natal: Typ. Commercial - J. Pinto & C., 1914.

ROCHA, Heloísa H. P. **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygienr de São Paulo (1918-1920)**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013. Editora UFPR.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivos de corpos**: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). [Tese de Doutorado]. Bragança Paulista, USF, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VISITAS escolares grupo escolar Almino Affonso. **A Republica**. Natal, 04 de dez. 1917, n. 267, p. 01.

VISITAS escolares grupo escolar Coronel Fernandes. **A Republica**. Natal, 07 de dez. 1917, n. 270, p. 02.

VISITAS escolares grupo escolar Ferreira Pinto. **A Republica**. Natal, 10 de dez. 1917, n. 271, p.01.

VISITAS escolares - Grupo Escolar <Senador Guerra>. **A Republica**. Natal, 16 de ago. 1918, n. 182, p. 02.

NOTAS

ⁱ Neste artigo os trechos extraídos de documentos de época têm respeitada a grafia original.

ⁱⁱ Neste artigo os trechos extraídos de documentos de época têm respeitada a grafia original.

ⁱⁱⁱ Em 1917, no governo de Joaquim Ferreira Chaves, os grupos escolares cujas frequências fossem consideradas adequadas foram reduzidas a das escolas, "uma para cada sexo, funcionando isoladamente, com programas condensados e horários modificáveis segundo a necessidade de cada uma" (MENSAGEM, 1917, p. 12).

^{iv} Exemplos disso podem ser encontrados em: *A Republica*, 09/07/1918, 12/07/1918, 23/08/1918, 28/08/1918, 02/09/1918, 09/1918, 18/08/1921, 21/07/1922 e 26/07/1922.

^v Exemplos disso podem ser encontrados em: *A Republica*, 16/03/1912, 08/07/1918, 04/12/1917, 7/12/1917, 18/09/1917, 10/12/1917, 01/08/1918, 23/08/1918, 08/07/1918, 16/08/1918, 20/08/1918, 16/08/1920 e 29/04/1922.

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS EXPERIENTES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA

Klinger Teodoro Ciríaco¹

Marlene Fernandes do Nascimento Lima²

RESUMO

O artigo pretende refletir sobre a formação e o ciclo de vida profissional de professores ao caracterizar alguns elementos da trajetória da docência. Nesse sentido, apresentam-se dados de uma pesquisa exploratória desenvolvida em ações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/CNPq) vinculado a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /Câmpus Naviraí. Para tanto, o objetivo refere-se à compreensão do processo do início de carreira a partir de histórias de vida de professoras experientes, razão essa que optamos pela abordagem do estudo de memórias docentes. A pesquisa tem um caráter qualitativo de cunho descritivo-analítico, os dados foram coletados por meio de narrativas de duas professoras, sendo uma aposentada e a outra em final de carreira. Os resultados evidenciaram processos de iniciação à docência nos anos 60 e 80, momento em que os professores tinham maior prestígio social, bem como uma participação mais ativa nas decisões escolares.

Palavra-chave: Formação docente. Fases da carreira. História de vida.

ABSTRACT

This paper intends to think about the education and professional life cycle of teachers by characterizing some elements of the teaching trajectory. Thus, data are presented from an exploratory research conducted through actions of the Study and Research Group about the Start of Teaching and Mathematics Teaching (GEPIDEM/CNPq) linked to the Federal University of Mato Grosso do Sul /Campus Naviraí. For such, the objective relates to the understanding of how a teacher career begins by collecting the life history of experienced female teachers, and for this reason we decided to utilize the approach of the study of teachers' memories. The research is qualitative with a descriptive/analytical perspective, data were collected by means of the accounts by two female teachers, one of them is retired and the other one is about to end her career. The results brought evidence that there processes related to the start of teaching in the 60's and 80's, a moment when teachers had more social prestige, as well as they played a more active role in the making of school decisions.

Keywords: Teacher education. Phases of a career. Life history.

¹ Professor Assistente II do Curso de Pedagogia da UFMS, Câmpus de Naviraí. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT-UNESP); Mestre em Educação pela UNESP, área de concentração em Educação Infantil e Matemática. Licenciado em Pedagogia pela UFMS, Câmpus Três Lagoas. E-mail: klingerufms@hotmail.com

² Licencianda em Pedagogia pela UFMS, Câmpus de Naviraí, e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática. E-mail: marlenelima90@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa descrita nesse artigo intitulada “Trajetórias profissionais de professoras experientes sobre a entrada na carreira” procura abordar como foi o processo de ingresso na profissão e as principais dificuldades encontradas pelas docentes. Dessa maneira, o foco da discussão que aqui se apresenta tem como fundamento resgatar as memórias do processo de construção da docência nos primeiros anos dentro da escola e, por essa razão, o trabalho com narrativas orais e história de vida será a base teórico-metodológica para atingir os objetivos do trabalho de campo.

A partir da participação efetiva no **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/UFMS/CNPq)**, tivemos a experiência de reflexão sobre a carreira docente durante os anos iniciais da profissão. Nesse espaço de discussão emergiu o interesse por estudar memórias sobre o começo da carreira com o objetivo de compreender a partir de narrativas orais o processo de constituição do ser professora.

A problemática descrita nesse texto refere-se ao fato de que a literatura e as práticas de pesquisas em seus resultados apontam o quanto o momento de entrada na carreira é “doloroso” e delicado para muitos professores, logo, em meio a tantas dificuldades recorrentes, quais motivos levaram professoras experientes a permanecer nessa profissão.

Com base nas considerações elencadas, algumas questões se fazem pertinentes para atingir os objetivos da pesquisa, a saber:

- Como essas professoras, hoje experientes, mas que um dia foram iniciantes se sentiram acolhidas nas instituições em que começaram suas carreiras?
- Quais foram os maiores desafios da docência e como fizeram para superar as dificuldades?
- Enfim, quais motivos as levaram a permanecer na profissão e o que mudou de quando iniciaram a carreira até os dias atuais?

Esses questionamentos serviram de mote para a discussão ao longo do processo de pesquisa que será apresentado nesse artigo, bem como serviu de referencial tanto para a constituição do quadro teórico adotado quanto para os

pontos que compuseram o roteiro das narrativas orais ao tentarmos resgatar memórias sobre o início da docência.

Acreditamos na relevância da pesquisa com memórias e história de vida, pois ao ampliarmos nosso universo de leituras sobre o assunto é perceptível que ainda são poucas as pesquisas que relatam as memórias de profissionais sobre como foi o início da docência. Tal fato nos coloca em posição de defesa sobre o potencial formativo/reflexivo dessa opção metodológica de trabalho de campo, bem como apontamos o quão importante se faz um estudo que prime por buscar compreender as dificuldades da carreira e tentar apontar caminhos de como amenizar o impacto do professor iniciante com a realidade escolar.

Assim, por meio de estudos bibliográficos e relatos das professoras colaboradoras do estudo, buscaremos contribuir com a produção do conhecimento sobre a temática elencando possíveis estratégias para a construção do início da carreira.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INÍCIO DA CARREIRA E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Nessa sessão do artigo abordaremos um pouco alguns problemas existentes no contexto dos programas de formação de professores, bem como descreveremos as fases da carreira docente numa perspectiva de vida profissional.

Dessa maneira, cabe acrescentar que muitos são os desafios postos à formação inicial de professores e, sem dúvidas, o maior deles reside na relação entre teoria e prática.

A formação de professor foi se modificando ao longo do tempo, mas algumas dificuldades são comuns e apresentam-se ainda hoje nos cursos de licenciaturas. Nesse contexto, estudos recentes (LEITE, 2011) apontam em suas conclusões que a profissão docente parece se consolidar na prática, haja vista que existe como menciona Tardif (2002), certo distanciamento etnográfico entre os conhecimentos universitários e os saberes docentes. Tal situação ocorre porque as práticas de formação docente encontram-se, muitas vezes, desvinculada da realidade educacional presente nas escolas, o que agrava ainda mais a articulação entre ação e teoria.

Mizukami (1986), ao discutir essa questão no contexto das licenciaturas, afirma que um possível caminho seria estruturar os cursos de que forma que:

[...] teorias e práticas pedagógicas não fossem consideradas de forma dicotomizada, mas sim que, a partir da prática, se pudesse refletir discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com essa mesma prática. Esta seria, também, uma das formas de se evitar a utilização de receituários de abordagens estanques e externas ao professor que, no máximo, poderão ser lembrados posteriormente, mas que não terão reflexo algum no seu cotidiano escolar (p.108).

Nesse entendimento, acreditamos que tais características são essenciais para ajudar os professores em formação a compreender tanto a dinâmica do trabalho docente, quanto também a superar suas dificuldades ao longo dos anos de experiência na prática escolar.

Pimenta (2012) considera que o curso de formação poderá contribuir não só apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente na escola, mas também procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, ao trabalhar a pesquisa como princípio formativo na docência. Assim, o futuro professor terá elementos mais concretos que o levarão a conhecer um pouco mais da realidade da escola que será seu local de trabalho com o término da formação para a docência.

Ao concluir a graduação, os egressos iniciam uma nova fase de desafios, tensões e descobertas: a expectativa para inserção no mercado de trabalho. Após o ingresso na carreira seguem com alguns problemas e desafios que lhes são apresentados a partir do contexto prático da carreira.

A fase inicial é marcada por várias dificuldades, o iniciante passa por um momento de transição, o deixar de ser aluno e tornar-se professor e, muitas vezes, a falta de acolhida nas instituições, pois nem sempre os professores experientes acolhem bem os iniciantes e inexperientes, mas essas dificuldades não são iguais para todos os iniciantes, depende de vários acontecimentos desde a formação que cada um teve até a instituição em que vão trabalhar, pois nem uma é igual à outra.

Esse período pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI; MARTINS, 2010. p.43).

Os resultados de pesquisas anteriores vêm demonstrando o quanto o início da docência carece de uma atenção especial tanto das políticas públicas quanto da escola que possui um papel importante no processo de formação do professor iniciante (NONO 2011). De acordo com Cavaco (1995, p. 164):

Para os mais novos, o bom senso aconselha o acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento cotidiano da escola e a aceitação das hierarquias implícitas no relacionamento entre as pessoas, a diversos níveis. Sugere, ainda, que se ocultem os problemas, que as dificuldades se confidenciem, mas não o se assumam no coletivo, que se procurem apoios de forma discreta, ou dito, de outra maneira, que se componha com urgência uma imagem pública de domínio da situação, de sucesso profissional.

Desse modo, podemos considerar a fase de entrada na carreira como um momento delicado e decisivo na vida do professor e é nesse instante de sua profissão que o docente depara-se, segundo Veenman (1988), com o “choque de realidade” que, para o autor, refere-se à diferença entre o que se aprende nas universidades com o que se encontra no cotidiano escolar. Tardif (2002) considera o choque com o real como choque de transição entre a passagem do ser estudante para o ser professor. O choque de realidade é um sentimento que vem acompanhado por momentos de “sobrevivências” e “descobertas” no campo da docência.

Esse choque refere-se, sobretudo, à diferença entre aquilo que é aprendido durante os cursos de formação inicial e aquilo que é encontrado no cotidiano das escolas (...). Em síntese, os principiantes percebem que os ideais almejados durante a formação inicial pouco, ou em nada, correspondem à realidade cotidiana da sala de aula (MARIANO, 2012, p. 80-81).

Os estudos sobre o começo da carreira docente vêm descrevendo que os principais problemas dessa fase da vida do professor é marcada por: **a)** indisciplina dos alunos; **b)** dificuldades em lidar com as diferenças particulares de cada um, ou seja, com a heterogeneidade na sala de aula; **c)** relação com os pais; **d)** manejo de classe; **e)** organização do tempo e espaço, entre outros (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCÍA, 1999; TARDIF, 2002; CORSI, 2002; LIMA, 2006).

Para Veenman (1984) os professores em início de carreira definem seu trabalho docente como fisicamente esgotador, pois têm que aprender a lidar com situações que antes não estavam acostumados, pois mesmo tendo visto essas dificuldades na teoria, enquanto aluno na universidade, agora terão que lidar com elas na prática, no dia a dia da sala de aula.

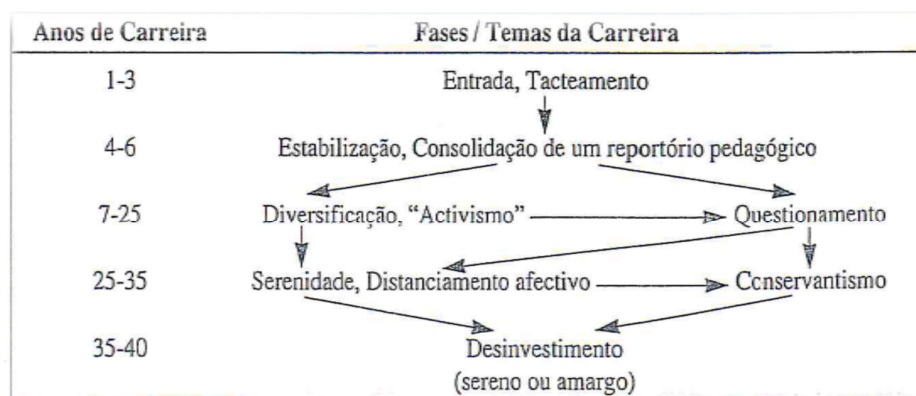
Huberman (1995) traz um questionamento relevante para esse momento: será que todos os profissionais no início de sua carreira enfrentam as mesmas dificuldades e transpõem pelas mesmas fases? Assim, redirecionamos a questão do autor ao relacionarmos suas contribuições teóricas com nosso objeto de estudos, a saber: Todos os professores novatos passam pelas mesmas fases ou cada um tem suas experiências a partir das dificuldades referentes à geração e a época em que se viveram o momento de início da docência? Para responder essa indagação recorreremos às professoras colaboradoras dessa pesquisa que rememoraram processos de entrada na carreira há mais de vinte anos e que serão descritos no momento da análise de dados.

Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira (HUBERMAN, 1995, p.35).

Durante o desenvolvimento profissional, o professor passa por várias fases e é no início um dos momentos mais decisivos e importantes da construção da identidade profissional. Para termos uma melhor compreensão do ciclo de vida docente, é relevante descrevermos as etapas dessa profissão com o objetivo de caracterizarmos a construção da docência. Assim, recorreremos a autores como Huberman (1995), Tardif e Raymond (2000) e Feiman-Nemser (1982) que nos auxiliam no aporte teórico sobre essa temática.

A figura abaixo nos dá uma maior dimensão das fases que o professor passa ao longo de sua vida profissional:

FIGURA 01: Categorização das fases da carreira docente por Huberman.



Fonte: HUBERMAN (1995, p. 47).

Conforme podemos verificar, as fases são: **Exploração** ou **Estabilização**, **Diversificação**, **Serenidade** e **Desinvestimento**. Cabe destacar que, existem outras vertentes de categorização das fases da carreira, mas a adotada nessa pesquisa será a distinção feita por Huberman (1995), por acreditar que nela encontram-se elementos que nos auxiliam a um entendimento melhor sobre o ciclo de vida profissional docente.

Como podemos perceber na figura 01, a fase de **entrada na carreira** vai do primeiro ao terceiro ano e é marcada pela insegurança, medo do novo e também por várias descobertas. O iniciante precisa acostumar a ser professor, pois estava habituado a ser aluno, contudo, mesmo com as dificuldades o professor começa a ter mais entusiasmo e, com o passar do tempo, descobre sentimentos bons em relação à docência.

[...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aquentar o primeiro (HUBERMAN, 1995, p.39).

A fase de **exploração ou estabilização** refere-se ao período dos quatro aos seis anos de docência. O professor passa por um estágio de comprometimento, a escolha de uma identidade profissional. Já consegue sentir que pertence ao grupo onde está inserido, sem se achar inferior aos colegas de profissão com mais experiência, pois como já passou o impacto inicial, ele já consegue ter mais confiança em si próprio e em seu trabalho. São os vários fatores características dessa fase, não só o tempo cronológico, mas também os acontecimentos da profissão.

Tardif e Raymond (2000, p. 228) consideram ser:

[...] preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico de corrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

Já a **diversificação** é a fase que vai dos sete aos vinte e cinco anos que é a fase das experiências pessoais, a diversificação do seu trabalho docente, testar métodos, outros modos de avaliação, materiais didáticos diferentes e até a maneira

de agrupar seus alunos. Huberman (1995) considera que nessa fase o professor apresenta-se mais dinâmico e motivado, buscando novas ideias e novos projetos para sua experiência docente.

No final da diversificação o professor passa por momentos de *pôr-se em questão*, alguns dos sintomas presentes nesse instante da carreira são a sensação de rotina e a crise existencial. Essa crise de questionamento da carreira ocorre em decorrência dos anos na profissão vivenciado pelo professor como sendo uma rotina constante e/ou por experiências fracassadas, elementos estes que desencadeiam dúvidas em relação à docência.

Visivelmente trata-se de uma fase com múltiplas facetas de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, anos após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a crise (HUBERMAN, 1995, p.43).

O momento da **serenidade** se inscreve entre os vinte cinco e trinta e cinco anos de tempo de trabalho no magistério, nessa fase o professor parece até o mesmo pela experiência na prática escolar, ter sempre as respostas ou, pelo menos, indicativos para explicações das ações e modos de superação dos desafios de sua atuação. O docente é considerado menos vulnerável quando é avaliado pelos colegas ou diretores, consegue se aceitar como é e não como os outros gostariam que ele fosse (HUBERMAN, 1995).

A última fase denomina-se **desinvestimento ou jubilação** e se encontra dos trinta e cinco anos até o final da carreira. Nesse momento da vida profissional, os professores passam, conforme esclarece Huberman (1995), pelo desinvestimento na carreira, começam a dar testemunho aos mais jovens e preparam para retirarem-se.

Nem todos os professores no final de carreira se afastam da docência. Alguns docentes, após trabalharem muitos anos nas redes municipais e/ou estaduais ao se aposentarem continuam em plena atividade em outras instituições como, por exemplo, em escolas particulares pelo privilégio de ser professor.

[...] por entenderem a docência como “ato criativo que dá muito prazer”, por considerarem o “o magistério um privilégio” e por acreditarem nos valores já mencionados permaneceram/ permanecem professor, inclusive iniciando “nova” carreira docente depois de aposentados (ABRAHÃO, 2000. p.18).

Meira (2012), em sua dissertação de mestrado em educação, ao investigar os motivos de professores aposentados ao retorno à carreira concluiu que a perspectiva de aposentadoria “[...] despertava sentimentos de insegurança, conflito, deslocamento e receio de não ser socialmente útil, o que demonstra uma falta de preparo para vivenciar essa nova etapa da vida, pela qual todos nós um dia passaremos” (p. 118). Por essa razão muitos professores acabaram reingressando no mercado de trabalho após terem suas aposentadorias efetivadas.

Nessa perspectiva, podemos concluir que os professores que voltam ao trabalho depois de sua aposentadoria, na maioria das vezes, é por não saberem o que fazer com seu tempo livre, uma vez que passaram anos de sua vida dedicando-se a educação.

Por fim, defendemos o posicionamento de que por meio de estudo do ciclo de vida da carreira do professor, podemos entender um pouco melhor os sentimentos que os docentes enfrentam em cada fase, bem como os desafios e dificuldade são rememorarem suas vivências de entrada na profissão, objeto de estudo dessa pesquisa.

3 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, HISTÓRIA DE VIDA E MEMÓRIAS DOCENTES

Nesse tópico, abordaremos a utilização das narrativas autobiográficas, história de vida e memórias docentes e a importância desses elementos como fonte pesquisa na trajetória profissional ao longo da carreira.

Lopes (2010), em sua dissertação de mestrado em educação, descreve que o trabalho com o método autobiográfico e histórias de vida de professores é algo ainda novo no contexto pesquisa em educação. Para o autor, o caminho para esse processo investigativo no campo educacional “[...] se abriu para a utilização da subjetividade, através do método autobiográfico, começou a ser construído e a tornar-se conhecido em 1988, quando António Nóvoa, em parceria com Mathias Finger, publica ‘O método (auto) biográfico e a formação’” (LOPES, 2010, p. 26).

Em um momento posterior, também com base na literatura portuguesa, Nóvoa (1992) aponta em “Vida de professores” desde o prefácio a grande relevância desse método para estudos sobre o ciclo de vida profissional docente.

Nessa mesma linha de entendimento da pesquisa com história de vida e narrativas, no Brasil. Souza (2008) caracteriza essa metodologia de estudos como sendo um processo de troca de experiências e metacognição do sujeito, pois ao narrar um fato ou acontecimento, o conhecimento de si entra em cena a partir de uma reflexão sobre a ação.

Com isso, podemos considerar a narrativa como sendo uma técnica de pesquisa com caráter de investigação/formação, haja vista que seu emprego no campo da educação nos leva a entender melhor a identidade do professor, seus ciclos de vidas e situações do cotidiano escolar a partir da experiência.

Segundo Galvão (2005) as narrativas como método investigativo, permitem aderir ao pensamento experiencial docente, ao significado que ele dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuação, bem como possibilitam adentrarmos aos contextos vividos em que se desenvolvem a prática pedagógica.

A partir dessa compreensão, defendemos o posicionamento de que:

[...] a pesquisa narrativa é um recurso teórico metodológico, que permite a reconstrução da profissão docente, uma vez que traz à tona as trajetórias, as experiências, os valores, as concepções e os saberes docentes que permeiam as práticas dos professores, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas à medida que fatos passados são trazidos para o presente, a fim de serem reinterpretadas, favorecendo ao processo formativo realizado a partir da refletividade sobre a prática pedagógica. Com base nessas considerações, ressaltamos que a pesquisa narrativa vem contribuindo sobremaneira no contexto de nossa investigação, que situada no contexto da pesquisa qualitativa, nos oportuniza trabalhar com a dimensão subjetiva dos professores, estimulando-os a contarem suas histórias, o que favorece ao fornecimento de informações sobre suas angústias, situações conflituosas, construção de suas aprendizagens docentes, concepções de Didática que orientam sua prática pedagógica e características de sua prática docente (CUNHA; MENDES 2011, p. 04).

A afirmação das autoras reforça a necessidade da utilização de narrativas como forma de investigação para estudos de história de vida docente, como é o caso da experiência do trabalho de campo realizado nesse artigo. A possibilidade de conhecer melhor os elementos constitutivos da carreira ao longo da trajetória do professor implica em refletir sobre sua formação e prática docente. Assim, o docente relembra sua história, os sentimentos guardados na memória e, até mesmo, tem a oportunidade de repensar os momentos vividos ao longo da profissão.

Menezes (2007), ao escrever sobre a memória e a autobiografia, aponta o quanto é relevante investir em estudos sobre a trajetória de vida dos sujeitos,

principalmente, àqueles que têm íntima relação com o contexto escolar. Para a autora, a “[...] instituição escolar é um significativo espaço de memórias [...]” (p. 24), assim julga-se ser necessário reflexões sobre a vivência das pessoas nesse espaço.

Nessa direção, uma pesquisa que busque retratar o processo de constituição da prática ao longo da vida profissional na instituição escolar apresenta-se como um estudo importante para a área da formação de professores, razão pela qual defendemos a visão desse trabalho estudo.

O estudo das (auto) biografias, ou dos relatos de vida, nos mostra os momentos em que, conscientes de si, as pessoas constroem, orientam e re-orientam as suas trajetórias. Relativizam, também, as idéias de uma vida em mão única, em que as pessoas são moldadas, dominadas pelos padrões impostos (MENEZES, 2007, p. 36-37).

Assim, quando problematizamos o “ser professor/a” dando voz aos sujeitos, temos uma rica e promissora possibilidade de entendermos, a partir do direcionamento de suas ações e escolhas na carreira, a trajetória de cada um em sua singularidade, ou seja, damos tanto ao professor/a quanto ao pesquisador/a um momento de conhecimento de si e do outro ao relatarem suas experiências.

Para Souza (2008) as discussões sobre as histórias de vida como processo de conhecimento, de formação, dimensão do trabalho e dos modelos biográficos, inscrevem-se, primeiramente, na biografia individual.

Nessa perspectiva, quando o sujeito reúne situações, acontecimentos e experiências de sua vida e as organiza tanto por meio da escrita quanto pela oralidade, a narrativa de si ganha espaço e oportuniza um movimento formativo/reflexivo sobre o desenvolvimento profissional durante os anos na docência.

Dessa maneira, é evidente o crescimento e fortalecimento das pesquisas bibliográficas no campo da educação, que abordam a temática sobre formação de professores e a história de vida, tanto no campo profissional quanto no pessoal.

Autores como Bueno (2002) e Josso (1999) destacam que as pesquisas que utilizam histórias de vida como fonte de dados podem ser consideradas subjetivas, uma vez que essa opção metodológica coloca o pesquisador frente ao espaço íntimo do indivíduo, ou seja, o coloca em direção a seu ponto de vista (a narração do sujeito entrevistado). Contudo, esses autores entram em um consenso de que

mesmo esse método de pesquisa ser aparentemente individualizado, é uma fonte rica e promissora de conhecimento a ser explorada.

Assim, podemos considerar a história de vida como sendo um instrumento de coleta de dados importante na medida em que nos possibilita conhecer a biografia dos professores (BUENO, 2002).

Queiroz (1988) define a história de vida como:

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (p. 20).

Nessa perspectiva, quando adotamos essas fontes de pesquisas, sobre a vida do professor e os conhecimentos já construídos por ele, suas experiências já vividas, tanto no campo pessoal quanto no profissional, compreenderemos suas práticas pedagógicas na medida em que é possível verificar a trajetória de vida em formação do mesmo, questões essas que justificam escolhas e caminhos do fazer docente ao longo da carreira.

Nóvoa (1992) considera que apesar da história de vida ter algumas fragilidades e ambiguidade, ou seja, ter mais de um significado, esse recurso metodológico da pesquisa em educação tem dado origem a práticas e reflexões estimulantes.

Além disso, ao trabalharmos o percurso da trajetória dos professores, recorreremos ainda à memória sobre a carreira. Nessa direção, podemos entender memória como sendo o armazenamento de informações e fatos obtidos através de experiências que ouvimos ou vivemos e que também pode constituir-se como métodos de pesquisa relevantes para compreensão da prática pedagógica.

Souza *et al* (2007) afirmam que é por meio da memória que o sujeito rememora experiências de formação em um tempo vivido, o que contribui para a constituição da identidade pessoal e profissional. Para autor:

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos

sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas em lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência (SOUZA *et al*, 2007, p.4).

Nesse entendimento, acreditamos que é por meio dessas lembranças que o sujeito constrói sua identidade e essas memórias têm grande sentido no processo de formação, pois trata de experiências da existência pessoal ou de um grupo.

Brandão (2005) afirma que ao relatar as experiências o narrador permite algumas reflexões sobre sua trajetória e, no caso da pesquisa que aqui será descrita, a memória sobre o início da carreira possibilitou-nos caracterizar em detalhes mais próximos da realidade como era essa fase da vida do professor em meados dos anos de 1965 e 1986.

Dessa maneira, é por meio das memórias que resgatamos os fatos acontecidos em nossa vida, sejam eles bons ou ruins. São as lembranças que vão dar sentido ao passado e ao presente.

Podemos assim considerar:

[...] a memória autobiográfica como uma promissora possibilidade metodológica de formação continuada e auto-formação, instrumento de resgate das trajetórias e projetos, por meio das narrativas num tempo-espaco da cultura e com uma função res-significante, ponte entre o passado e o futuro, que incorpora todo o vivido, re-construído e aponta para a compreensão de um sentido-saber rearticulado, refeito, religado (BRANDÃO, 2005, p.10).

Fontana (1997), em sua tese de doutorado, ao estudar a constituição do ser professora com base nas memórias da carreira, contribui com a discussão ao afirmar que por meio do “ouvir” “[...] foi possível perceber que a prática docente, que é histórica, reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a biografia individual de cada educadora como a história das práticas sociais educativas”.

Nesse contexto, por meio do resgate da memória podemos fazer uma ponte de conexão entre passado e futuro, para assim construirmos o presente com significados e aprendizagens que podem ser justificadas a partir do percurso formativo dos sujeitos ao longo da carreira profissional.

Em suma, conforme foi possível constatar, nesse método de pesquisa o sujeito tem autonomia para contar os fatos acontecidos sem que o pesquisador

possa interferir nas narrativas, mas não limitando-se a somente anotar ou gravar o que diz o sujeito, pois deve escutar sensivelmente e perceber os acontecimentos relevantes na vida do narrador.

É compreendendo o papel da história de vida no processo da constituição do sujeito e na construção de sua identidade que consideramos importante uma pesquisa específica sobre memórias do início da docência em um estudo com professoras aposentadas e/ou em fase final da carreira.

4 METODOLOGIA

Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de trajetória profissional de professoras experientes por meio da memória de suas histórias de vida sobre o início da carreira no período em que ingressaram no magistério. Para tal, estabelecemos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa em educação por se tratar de uma vertente que oportuniza ao pesquisado o contato direto com o ambiente e situação investigada.

Algumas características importantes desse tipo de pesquisa referem-se a:

[...] atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contexto particular, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles. Os contextos de pesquisas são naturais e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura respostas a suas questões no mundo real. [...] deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para a qualidade que as regulam. A expressão o “eu como instrumento” tem sido amplamente utilizada para destacar a importância que adquire a pessoa que pesquisa na coleta de informação. Outro traço que identifica os estudos qualitativos é seu caráter interpretativo (ESTEBAN, 2010, p.129).

Nessa direção, além de trabalharmos com dados descritivos da constituição do ser professora ainda recorremos à história de vida como um instrumento importante para a coleta das informações pertinentes aos objetivos inicialmente traçados, a saber:

- Identificar as características da etapa de iniciação da docência das professoras;
- Levantar os principais desafios vivenciados ao longo da trajetória profissional;

- Caracterizar e analisar a influência das experiências do início da docência na constituição da prática pedagógica;

O movimento do estudo deu-se com base em algumas fases que julgamos necessárias para a coleta de dados, sendo elas:

1ª) leituras e aprofundamento do referencial teórico-metodológico: realizamos estudos dirigidos com o foco em elaborar um diálogo com autores da área de formação de professores e início da docência a partir de pesquisas que visam retratar as fases da carreira do professor, bem como descrever a história de vida como elemento estruturante do processo de constituição da prática profissional.

Para Gil (2008) a pesquisa bibliográfica se dá a partir de trabalhos já feitos por estudiosos como, por exemplo, livros e artigos científicos. De acordo com o autor, somente por meio desses materiais é possível analisar dados de várias partes do país, mas devemos usar fontes variáveis e nos certificar que são confiáveis.

2ª) Escrita dos tópicos do artigo articulando o referencial teórico;

3ª) Elaboração do roteiro da narrativa de história de vida e desenvolvimento de um teste piloto: de modo geral, as questões que compuseram os pontos da narrativa envolveram: **a)** o desejo de ser professora; **b)** a formação para o exercício da docência; **c)** inserção na carreira docente; **d)** acolhida no espaço escolar; **e)** dificuldades no início da carreira; **f)** trajetória na carreira; **g)** o tempo como elemento da aprendizagem da docência; entre outros.

A finalidade desse roteiro foi construir um mecanismo de coleta de dados que atendesse aos objetivos da pesquisa inicialmente propostos.

Ao finalizarmos, foi realizado um teste piloto com uma professora não participante da pesquisa, mas que tinha as características necessárias para o enquadramento como colaboradora (tempo de carreira superior a 20 anos). O foco do teste piloto foi averiguar se estava tudo certo com o roteiro e corrigir erros que pudessem existir, antes da pesquisa final.

4ª) Desenvolvimento do roteiro da história de vida com as professoras colaboradoras: cabe acrescentar, que as professoras participantes da pesquisa foram selecionadas a partir de uma atividade prática do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM) vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí – no contexto do I Seminário sobre a Docência intitulado “**Como nos**

tornamos professores? Memórias e história de vida docente” realizado no 1º semestre letivo de 2014 sob a coordenação do segundo autor desse artigo.

Durante as ações desse seminário do grupo de estudos, tivemos a oportunidade de conhecer a trajetória de professoras experientes que ora estavam aposentadas, ora em fase final de carreira. A partir dessa experiência, selecionamos 2 docentes para que pudessem narrar suas histórias e contribuir com o presente estudo.

As narrativas duraram em torno de 30 a 50 minutos e tudo ocorreu como tínhamos previsto e os dados contribuíram para a pesquisa.

Assim, o universo pesquisado refere-se a duas docentes, sendo que uma delas está com 30 anos de carreira e a outra já aposentada, dado este que potencializa o processo de coleta de dados, uma vez que queremos identificar elementos constituintes da prática profissional ao longo da experiência ao rememorarem o ingresso na profissão.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5.1 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DE CARLA

Carla tem 46 anos, ingressou na carreira docente por volta do ano de 1986 e cursou Pedagogia na década de 90 em uma faculdade privada na região de Fátima do Sul/MS. Fez Especialização *Lato Sensu* em Educação Infantil e Ensino Médio logo após o término de sua formação inicial. Contudo, essa professora ingressou na carreira docente aos 16 anos, mesmo sem ter curso superior, realidade essa muito comum na época.

De acordo com ela, o desejo de ser professora aflorou desde muito cedo em sua vida e foi crescendo a partir da influência da família:

O desejo de ser professora é desde criança, porque minha avó era professora e quando eu sai da cidade e vim morar na zona rural a casa que nós morávamos era uma escola, então, foi um sonho.

Como podemos notar, o histórico familiar apresentou elementos que contribuíram para a escolha da profissão, pois como mencionou **Carla** ser professora foi uma realização, uma vez que desde criança conviveu com o ambiente escolar com professoras de sua família avó e irmã.

Atualmente, em 2015, fez 30 anos de dedicação à profissão e durante sua trajetória atuou tanto na rede municipal quanto na estadual de ensino, como também no sistema privado. Lecionou para turmas de Educação Infantil no início da carreira e depois passou a ministrar aulas no Ensino Fundamental e hoje trabalha com 2º ano em uma escola pública de Naviraí/MS. Faltam 3 anos para sua aposentadoria.

Em 88 teve o concurso no começo eu trabalhava com a educação infantil aí na educação infantil eu trabalhei 10 anos aí passei no concurso e assumiu concurso e quando terminei a faculdade já estava concursada precisava primeiro terminar para poder dar continuidade as documentações.

A inserção no campo da docência foi possível a partir da formação no curso de magistério e esse perfil formativo a acompanhou por um determinado tempo, haja vista que o fato de residir na zona rural, próximo de Dourados/MS, a impossibilitava de cursar uma universidade. Desse modo, no ano de 1990 vinculou-se a uma Instituição de Ensino Superior (IES) e, em 1993, concluiu Pedagogia.

Em seu relato abaixo podemos compreender um pouco melhor essa trajetória:

De 86 a 99 eu trabalhei com a educação infantil, aí depois foi em 99 que teve mudança na lei que acabou a educação infantil no estado, aí passou no concurso para o ensino fundamental aí de 99 a 2000 para frente foi no ensino fundamental. Nesse período, no período anterior de 86 (...) nesse período eu fui diretora e professora aí quando eu passei de 2000 para frente (...) trabalhei como coordenadora 2 anos. Continuei professora que minha paixão é sala de aula esse ano eu estou com segundo ano do ensino fundamental que é o que sempre trabalho e vou terminar me aposentando com ele.

Carla descreve uma situação de seu itinerário de vida na carreira. Desse modo, podemos observar que começou concursada na Educação Infantil em momento histórico em que o estado ofertava esse segmento de ensino. Contudo, quando essa responsabilidade passou a ficar a carga do município, com as classes extintas, seu concurso foi migrado para o Ensino Fundamental. Posteriormente, permaneceu um período como diretora e professora concomitantemente, depois assumiu a coordenação e hoje, prestes a se aposentar, atua nos anos iniciais e demonstra ser esse o espaço em que se sente melhor.

Em relação à acolhida na escola, quando era professora iniciante, afirma ter encontrado apoio em seu desenvolvimento na docência e afirma que procura receber bem os professores principiantes:

Todas as escolas que eu trabalhei tanto em Dourados quanto aqui eu não tenho o que reclamar da acolhida pela coordenação, pela direção pela parte administrativa, tanto que eu fui tão bem acolhida que quando chega alguém de fora novo eu procuro acolhê-lo da melhor forma, ajudar no que for possível. Olha eles me deram muito apoio, era uma equipe muito boa mesmo! A diretora dessa escola onde eu assumi na rede estadual ela tinha sido minha professora do primeiro aninho, a coordenadora tinha sido a professora do 2º ano, então, por ser zona rural, um lugar pequeno todos se conheciam.

O caso dessa docente é muito particular e quase que inusitado como podemos ver, pois a realidade em que se inseriu no mercado de trabalho revela um movimento de transferência de cargos em que ela na condição de ex-aluno, assumiu um posto de trabalho com suas ex-professoras. Isso não é tão recorrente nos tempos atuais e, por essa razão, a iniciação profissional de **Carla** parece ter ocorrido de forma mais pacífica por estar em um ambiente familiar desde a infância.

Nos primeiros anos, ela lecionou em período integral e, após dez anos, abdicou dessa condição funcional, passando a trabalhar apenas em um turno. Além disso, relatou ainda que naquele momento a escola oferecia muito apoio aos professores por meios de recursos para subsidiar o trabalho pedagógico na zona rural.

Eu trabalhei 2 turnos durante 10 anos, só aí depois eu preferir largar e ficar com um turno só (...) eu vejo assim, quando você tem um turno (...) você consegue desenvolver mais e melhor o seu trabalho. Sempre tive o apoio pedagógico, de primeiro os recursos eram muitos, eu não sei se era porque era a região onde eu trabalhava região de Dourados. Aqui [referindo-se ao município de Naviraí/MS] eu não sei por que quando cheguei (...) senti muita diferença nessa parte!.

A realidade descrita pela professora demonstra um percurso profissional em que na zona rural os recursos pedagógicos e materiais de apoio para a prática pareciam ser melhor distribuídos e utilizados, pois comentou ainda no momento da entrevista que na escola em que lecionava próximo a Dourados/MS existiam muitas caixas com recursos e que ao chegar em Naviraí/MS notou certo descompasso na forma de organização do apoio ao professor. Assim, podemos inferir que em um mesmo estado **Carla** vivenciou em seu início da profissão momentos distintos que ora anunciavam a abundância, ora contenção de gastos.

Além das vivências no sistema público de ensino (rural e urbano), a experiência como professora da escola privada trouxe alguns problemas na fase de entrada na carreira, como podemos observar:

Lá por ser uma zona rural o tratamento dos pais com os filhos eram mais rígido, assim na cidade, quando cheguei eu estranhei mais a rede particular, eles [referindo-se aos alunos] são mais “danadinhos” cheio de vontade. Eu não sei se é “porque meu pai paga eu posso fazer de tudo”. Aí eu (...) achei um pouco estranho! Na rede pública (...) já passei por bons e poucos bocados com alguns alunos, a indisciplina gerada por algum motivo, criança hiperativa e além da hiperatividade tinha outras anomalias que tinha que ser tratado com Psicólogo ou Psiquiatra, problemas de família, filho que via os pais sendo assassinado, sempre tinha um motivo.

Nas situações descritas como momentos de dificuldades nos anos iniciais da profissão, é possível identificar um elemento que corrobora os dados das pesquisas atuais que tentam caracterizar a fase do início da docência: a indisciplina.

Assim, essa dificuldade em lidar com as relações adversas à sala de aula já pode ser considerada um velho problema da profissão, pois na década de 80, mesmo com a valorização da carreira pela sociedade, o docente não conseguia superar essa questão.

5.2 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DE LUIZA

Essa professora tem 66 anos, ingressou na carreira por volta de 1965 e iniciou seus estudos no curso de Pedagogia por volta da década de 80. Contudo, por motivos particulares precisou interromper a graduação e só foi concluir a licenciatura no ano de 1992 em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada no estado do Mato Grosso do Sul (MS). Além da formação inicial, buscou conhecimentos por meio de cursos esporádicos de aperfeiçoamento na área de alfabetização.

Tal como Carla, **Luiza** iniciou na carreira como professora leiga e trabalhou sempre em turmas dos primeiros anos de escolarização (1^a a 4^a série).

Dedicou-se a docência por 33 anos de sua vida e faz 15 que está aposentada. Para ela, ser professora é uma vocação:

Vocação você nasce com uma aptidão, por exemplo, sou de uma família de alfaiates meu pai queria que eu fosse ser costureira, mas eu não tinha vocação para ser, o meu desejo era ensinar.

A partir da fala de **Luiza**, podemos notar que mesmo não tendo influência da família, o desejo de ser professora foi mais forte do que o ato de seguir com o segmento de atuação profissional dos pais (alfaiataria). Assim, com o término do colegial, ela relatou que foi escolhida e treinada junto com outros alunos para dar aulas.

O meu primeiro emprego foi no Paraná, eu comecei dar aula quando estava no ginásio. Ainda não tinha o magistério e os professores, diretores, coordenação pegaram essa turma de alunos e foram trabalhando os conteúdos programados que nós deveríamos ministrar na sala de aula. Então, nós fomos assessorados pela própria escola recebendo os conteúdos específicos, como trabalhar metodologia, a postura de um bom professor, as qualidades de um professor, o professor tem que ser acima de tudo amoroso alguém que faz aquilo com amor.

A realidade constatada no discurso da iniciação profissional de **Luiza** demonstra um momento histórico da profissão docente em que o saber fazer era mais valorizado do que o saber por que fazer, ou seja, é nítido que o docente precisava ser alguém que tivesse um grau de instrução prático que atualmente não cabe ao perfil formativo da demanda social, pois o futuro professor necessita ter um conhecimento pautado na reflexão crítica sobre sua atuação em princípios de fundamentos históricos e filosóficos, bem como em metodologias de trabalho que incorporem recursos tecnológicos.

Esses elementos não são evidenciados na trajetória formativa de **Luiza**, o que nos faz crer na supervalorização da prática docente no perfil da formação existente nos extintos cursos de formação de professores em nível médio.

Nesse sentido, ela lecionou como professora leiga por um período de 20 anos, sendo 18 destes como alfabetizadora:

Eu comecei sendo convocada, contratada pela prefeitura. Comecei atuando com uma turma de alfabetização. Eu fui alfabetizadora durante 18 anos e era um atendimento maravilhoso na escola com muito respeito, com muito carinho, com muita ajuda onde a gente precisava. Se a gente não tinha vergonha de chegar e pedir: “como você trabalha esse conteúdo?” “eu estou com um aluno que está com dificuldade de aprendizagem” “aluno que está com dificuldade de relacionamento” “como que eu faço para ajudar aquele aluno para que ele não atrapalhe a sala de aula?”. Então, a gente tinha um assessoramento um acompanhamento uma ajuda.

Sobre esses momentos ela relembra:

Eu atuei 18 anos na 1ª série, na 4ª série eu trabalhei só dois anos e os outros anos foram 2ª e 3ª série. Então, 20 anos foram entre a 4ª série e a 1ª. Não me lembro do ano que era, porque só de aposentada eu já tenho 15 anos. Eu comecei a dar aula no ano de 1965, estava com 17 anos eu me avalio como uma pessoa responsável que assumiu o amor porque eu vi aqui que naquela época a criança é um ser indefeso e por que ele estava ali em busca de algo que eu poderia oferecer era o saber.

A partir da descrição da trajetória na profissão, é possível constatar que Luiza passou por todas as fases da carreira descritas no ciclo de vida docente exposto por Huberman (1995), chegando ao à jubilação (aposentadoria). Os sentimentos em relação à docência apresentam-se bem positivos quando comparados com dados de outros estudos mais recentes que buscaram caracterizar a vida de professores aposentados como, por exemplo, o de Pizzo (2004).

Temos ciência de que as vivências da história de **Luiza** têm características próprias marcadas por um espaço temporal que diferencia suas experiências das de outras professoras e é por essa razão que a vida dos professores torna-se um instrumento de pesquisa importante, pois o sentido da carreira ganha dimensões distintas dependendo do momento histórico.

Ainda rememorando a fase de ingresso, a professora diz que não teve problemas no ambiente escolar e que fora bem acolhida e assessorada:

Não tive problema por que eu entrei a convite, fui bem assessorada por professores, coordenadores, diretores e vice-diretora. Tinha a coordenadora e a orientadora pedagógica na época que eu estudei no Paraná eram quatro elementos que trabalhavam, era a diretora, vice-diretora, a coordenadora a orientadora pedagógica. Nós éramos assessoradas por essa equipe de especialistas.

Luiza relata ainda que sempre teve o apoio pedagógico e que construía seus próprios materiais pedagógicos:

Eu procurava criar dinâmica para trabalhar aquele conteúdo que o aluno não abstraía só o que estava no livro. Eu trabalhava com muito material de apoio que eu elaborava, a criança elaborava (...) então, é claro que no início, foi no início, mas eu finalizei como uma professora atualizada e moderna estava inserida dentro do projeto "Novo projeto de atualização", por exemplo, Matemática eu não trabalhava Matemática, a teoria pela teoria, era a teoria pela prática, era com muito materiais didáticos, muitos jogos, era com competições, então, esse recurso é o professor que vai descobrindo.

As dificuldades que teve em sala de aula foram superadas com base no apoio pedagógico que tinha da equipe escolar, com os recursos extras construídos para trabalhar com esses alunos e utilizando princípios da Psicologia, que de acordo com a professora foi possível a partir da participação em cursos de atualização profissional disponibilizado aos professores em exercício na década de 70.

Eu elaborava o meu material extra para trabalhar com essas crianças que tinham dificuldades em indisciplina, quantas vezes os serventes iam buscar os alunos nas casas, até isso a gente fazia. Então, depois de conversar com essas crianças é difícil (...) porque a sua sala está lá só, mas eu sempre fui muito criativa. Eu ia trabalhando sem que as crianças percebessem e também não demonstrava a minha alteração e sempre trabalhando com amor (...) é a gente olhar para aquela criança e sabe que ela está ali e nós que temos que proporcionar meios para ela sentir-se amada, valorizada, que ela é útil porque ela tem valor certo?! Eu nunca fiz (...) 'botar' aluno para fora da sala. Isso é antipedagógico, antiético (...) nunca admiti isso, nunca aceitei isso na minha sala de aula. Com 33 anos de trabalho colocar uma criança (...) mata a dignidade da criança, professor que ama e sabe qual é o seu trabalho dentro da sala de aula, que ele está ali como uma peça fundamental, é uma responsabilidade.

Para essa docente, o tempo de atuação no magistério contribui para o aprimoramento da carreira, em sua fala fica notório que a experiência auxiliou na constituição de sua prática. Essa compreensão também foi evidenciada no estudo de Guarnieri (1996) em que a autora constatou, no discurso dos professores, que a superação das dificuldades foi possível a partir da trajetória profissional, uma vez que ele vai tornando-se experiente com o tempo e demonstra que é no exercício da docência que se torna professor.

Percebemos na prática dessa professora algumas características como amor, cuidado e ajuda as famílias que deixam claro a inversão do papel do docente, tornando-se assim um atendimento voltado não para o processo de ensino e aprendizagem, mas para práticas assistencialistas. O docente se deixava levar pelo lado pessoal, esquecendo o profissionalismo.

Fontana (2000), ao discutir o processo de constituição do ser professora, diz que quando o professor não sabe o que fazer ele ama e, esse sentimento, fica claro em algumas das falas de **Carla** e **Luiza** nossas colaboradoras. Logo, é recorrente pautarem seu conhecimento no senso comum e não em autores que embasarem suas teorias, o que justifica a predominância do lado afetivo, do amor, da vocação e isso demarca a ausência de profissionalismo.

Por fim, constatamos que mesmo após a formação no curso de Pedagogia, **Luiza** continuou recorrendo às práticas que não condiziam com suas reais atribuições que deveriam ser pautadas no saber científico.

5.3 HISTÓRIAS SINGULARES E UM DESTINO PLURAL: A DOCÊNCIA NO MEIO DO CAMINHO

As duas professoras experientes que contribuíram com suas histórias de vida demarcaram o processo de construção da carreira docente ao rememorarem a trajetória profissional em anos anteriores. Como verificamos a docência, no contexto em que ingressaram no magistério, apresentou-se com características singulares variando as formas e os elementos constituintes da prática pedagógica de acordo com o momento histórico e regional.

Nesse sentido, embora as histórias tenham pluralidade em alguns aspectos, suas trajetórias apresentam pontos singulares porque cada memória do início da carreira é única. Ao confrontar as narrativas de **Carla** e **Luiza**, é possível perceber que as duas mencionam que a opção pela docência deu-se a partir do ato vocativo, uma vez que esse desejo aflorou ainda na infância.

Gatti (2009) descreve que são vários sentimentos que motivam as pessoas para o exercício do magistério. Dessa maneira, as motivações para o ingresso na carreira evocadas pelos docentes envolvem:

[...] valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira (GATTI, 2009, p.10).

Além da vocação, a autora relata que as pessoas que optam por ingressar na carreira docente justificam suas escolhas pelo fato de ter um salário fixo e pela possibilidade de independência financeira. No caso pesquisado, as professoras experientes foram motivadas pelo amor à profissão, ou seja, a vocação que acreditaram ter.

A partir dos relatos de **Carla** e **Luiza** nota-se que quando iniciaram a carreira docente eram respeitadas e valorizadas, como também bem remuneradas para o exercício desse ofício. Contudo, atualmente percebemos o inverso: a profissão vem sofrendo uma grande desvalorização, o piso salarial é bastante insatisfatório e a jornada de trabalho é excessiva quando o docente pretende ter uma renda um pouco maior, pois para tal acaba assumindo entre 40 e 60 horas semanais.

Ao estudarmos a história de vida dessas professoras foi possível compreender suas experiências e práticas pedagógicas no sentido de caracterizar, a partir da memória, a constituição do desenvolvimento profissional delas e isso pode servir de parâmetros para resgatar o percurso histórico da docência.

Nessa perspectiva, a afetividade se fez presente constantemente nas narrativas da trajetória no espaço escolar, o que sinaliza para a dimensão da relação professor/aluno como sendo um ponto importante para permanência na carreira. Sobre essa questão, Nóvoa (1992, p. 09) no livro vida de professores menciona que as pesquisas ligadas aos relatos da história não é possível dissociar o “[...] eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Nesse contexto, por meio das memórias conseguimos rememorar e ilustrar situações que apontaram o quanto o ser professor era respeitado e valorizado. As lembranças revividas demarcaram momentos que revelam o privilégio da docência entre os anos 60 e 80 a partir do status e prestígio social dessa carreira. Marcelo García (2010, p. 21) ao apresentar pontos sobre a valorização docente até o século XX descreve que “[...] pertencer ao sistema educativo – ser mestre ou professor – era um verdadeiro privilégio, que permitia a incorporação a um âmbito respeitável e prestigioso, com possibilidades de auto-realização e um sentido de pertencimento significativo”.

A realidade do trabalho no magistério narrada por **Carla** e **Luiza** são contrárias à fase de entrada na carreira hoje em dia. A forma de ingresso e os problemas dos professores iniciantes no século XXI são bem diferentes daqueles postos em suas trajetórias quando eram principiantes. Atualmente “[...] o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa [...]” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 21).

No percurso de iniciação profissional declarado pelas professoras experientes, a autonomia e a participação nas decisões em relação à função do professor aparentavam ser mais frequente e comum no cotidiano delas que, apesar de leigas, eram bem acolhidas no espaço escolar e tinham apoio/colaboração de seus colegas de trabalho.

De modo comum, nas narrativas das duas docentes não identificamos as dificuldades apontadas por Huberman (1995), Marcelo García (1999) e Tardif (2002), o que nos levar a crer que a etapa do ingresso na docência na década de 60 e 80 era bem diferente da realidade atual e isso, aparentemente, permite inferir que os professores principiantes nesse período não tinham tantas dificuldades, bem como

que a escola era um espaço coletivo de aprendizagens. Em outras palavras, a partir dos dados desse estudo, podemos afirmar que as dificuldades do começo da carreira apresentam elementos e características que se diferem dependendo da época, do contexto histórico e da região em que os docentes assumem seus postos de trabalho.

Pizzo (2004) considera que são vários os fatores que influenciam o início da docência, pois não é um processo linear e fechado e tudo depende do contexto em que os professores vivem, as experiências que tiveram e a formação obtida.

O sentido sobre o trabalho para as entrevistadas fortaleceu-se na medida em que tiveram contato com a prática pedagógica. Assim, percebemos nas narrativas de vida que a experiência adquirida nos primeiros anos de docência marca a constituição do ser professora ao longo da trajetória profissional no caso pesquisado. Esses dados permitem corroborar as ideias de Tardif (2002, p. 261) quando o autor descreve que “[...] os primeiros anos da prática profissional são decisivos para aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”.

Para Marcelo García (2010) o professor começa a construir sua identidade profissional enquanto aluno, consolida na fase de formação e vai se prolongando por toda a carreira docente. De acordo com o autor:

A identidade profissional docente se apresenta, pois com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve (2010, p.19).

Nesse entendimento, a identidade do profissional se dá na relação entre as experiências do individual com o coletivo, pois é na articulação dessas vivências que os saberes da docência parecem se consolidar.

Por fim, com a experiência de pesquisa sobre a história de vida ao recordar processos de iniciação à docência em anos anteriores, foi confirmada a tese de que os saberes da profissão são oriundos de fontes diversas (família, escola, universidade, entre outros) como também adquiridos em tempos diferentes com mencionam Tardif e Raymond (2000).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, procuramos caracterizar como era o início da docência nos anos de 1960 e 1980 a partir de memórias de professoras experientes na profissão. Para tal, recorreremos à história de vida de duas docentes como fonte direta de coleta de dados.

A partir da experiência de coleta de dados, percebemos que a escolha pela profissão permanecia atrelada ao ideário vocacional e ao desejo de ser professora desde a infância, características estas que se diferem atualmente das justificativas da maioria dos que ingressam na docência que apontam o fácil acesso ao curso e a independência financeira como sendo motivações para a carreira.

De modo comum, as professoras colaboradoras dessa pesquisa não passaram no início de sua trajetória profissional pelos mesmos sentimentos descritos na literatura pelos autores como, por exemplo, o “choque da realidade” constata por Veenman (1988), a insegurança e a falta de confiança em si próprio, descritos por Marcelo García (1999) e Tardif (2002), pois naquela época, quando chegavam às instituições, eram bem acolhidas pelos coordenadores e pelos professores mais experientes.

As docentes relataram que quase não tiveram dificuldades com os alunos, eram poucos os indisciplinados e elas sabiam como lidar, uma vez que aprendiam a lidar com tais questões na formação e tinham o apoio pedagógico. Para a superação das dificuldades iniciais na docência, elaboravam materiais extras para trabalhar com seus alunos e também recorriam à prática dialógica em sala de aula. Nesse sentido, ao contrário do que nos diz Veenman (1984), que um dos principais problemas enfrentados pelos professores iniciantes é a indisciplina dos alunos, isso não apareceu fortemente no discurso de **Carla e Luiza**.

Acreditamos que o fato do início da carreira nos anos em que essas professoras ingressaram na profissão não exigir formação específica, possa ter influências no processo de desvalorização da carreira docente ao longo do tempo, uma vez que isso levou a sociedade a entender a figura do professor como sendo um mero transmissor de informações e não como um coprodutor do conhecimento científico que necessita de uma formação para atuação pedagógica.

Uma perspectiva de estudo em ações futuras reside na possibilidade de aprofundar reflexões sobre os elementos que contribuíram para a desvalorização da

carreira docente, tendo em vista que as professoras dessa pesquisa apontam a docência como uma profissão de sucesso nas décadas de 60 e 80.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma teoria prática includente. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

BRANDÃO, V. M. A. T. Memória (auto) biográfica como prática de formação. **Revista ambiente e educação**, volume 1, São Paulo, 2005. Disponível em: < http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art7vera.pdf>, Acesso em: 02, fev. 2015.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 –2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>, Acesso em: 05, fev. 2015.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>, Acesso em: 13, abr. 2015.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p.155-191.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 2005.

CORSI, A.M. **O início da construção da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação). CECH/UFSCar, 2002.

CUNHA, L. de A.; MENDES, B. M. M. **A pesquisa narrativa no contexto da formação docente**. 2011. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_08.pdf, Acesso em: 03 abr. 2015.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre, 2010.

FEIMAN-NEMSER, S. Staff development and learning to teach. In: Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, 1982, Detroit. **Anais...** Detroit: AERA, 1982. p. 1-18.

FONTANA, R. A. C, **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1997.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132005000200013&script=sci_arttext>, Acesso em: 03, mar. 2015.

GATTI, B. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2009 (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas S. A, 6º edição, 2008.

GUARNIERI, M.R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal 1995.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, vol. 25. São Paulo, Brasil, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200002&script=sci_arttext>, Acesso em: 05, mar. 2015.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. 2011. 87 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, E. F. de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

LOPES, L. **Histórias de professores aposentados: (re)visitando trajetórias profissionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**. Belo Horizonte: 2010. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>, Acesso em: 25, abr. 2015.

MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. Volume 02. Nº 01, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-ii/artigos/a-aprendizagem-da-docencia-no-inicio-da-carreira-qual-politica-quais-problemas/view>, Acesso em: 03, abr. 2015.

MEIRA, V. R. A. **Professores aposentados**: quais os motivos para o seu retorno à docência? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP. 2012.

MENEZES, J. M. F. de. Memória, autobiografia e relatos de formação: a escola, a sala de aula e o fazer docente. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o futuro. Boletim 01, março. 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PAPI, S.; MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56,dez/2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>, Acesso em: 30, jan. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZZO, S.V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. In: SIMPSON, O.de M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

SOUSA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n. 11, jan./abr., 2006. Disponível em: < http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_contar_e_trocar_experiencias_reflexoes_teorico_metodologicas_sobre_hist.pdf>, Acesso em: 12, mar. 2015.

SOUZA, E. C. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: BRAGANÇA, I. F. de S.; ARAÚJO, M. da S.; ALVARENGA, M. S.; MAURÍCIO, L. V. **Vozes da Educação**: memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: DP et al. 2008.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D.B. La reserche (auto)biographique et l'invention de soiau Bresil.**Colloque International (1986 – 2007) Le Biographique**,

la réflexivi téetles temporalités. Articuler Langues, culture set formation. Université François -Rabelais, Tours-França, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND. D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/2000.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid-Espanha: Narcea, 1988.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of educatinal Research**, v. 54, n.2. 1984.

ENSINO E APRENDIZAGEM: POSSÍVEIS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

José Carlos da Silva¹
Fábio Antonio Gabriel²
Ana Lúcia Pereira Baccon³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões analíticas sobre os desafios e perspectivas na formação de professores de Filosofia levando-se em conta o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, os dados foram coletados por meio de questionário organizados com perguntas fechadas e abertas, constituindo uma pesquisa ação, onde os participantes são professores e alunos de algumas escolas públicas do Núcleo de Educação de Jacarezinho. Como referencial estamos nos fundamentando nas propostas oferecidas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica sobre filosofia da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e dos seguintes autores Gallo (2013), Silveira (2007), Folscheid (2006), de Horn (2009), e Danelon (2010), entre outros. A análise dos dados nos permite inferir que a questão do ensino de filosofia e sua aprendizagem na região de Jacarezinho encontram desafios comuns e dispõe de grandes possibilidades de superá-los ou ao menos tratá-los com propriedade. Aponta ainda que, a do número dos atuais professores que participaram da pesquisa já é habilitada na graduação em filosofia pela Universidade da Região e as propostas curriculares sugeridas pelo Estado estão coerentes com as discussões atuais de filósofos e pensadores que tratam da questão do ensino e aprendizagem da filosofia no Paraná, essa constatação passa a fazer parte do processo ensino aprendizagem que envolve os professores e os alunos da educação básica na região.

Palavras-chave: Formação de professores. Filosofia. Processo de ensino e aprendizagem. Ensino de filosofia.

ABSTRACT

This article aims to present some analytical reflections on the challenges and prospects in the formation of Philosophy teachers taking into account the process of teaching and learning. The research is qualitative, data were collected through a questionnaire organized with closed and open questions, constituting an action research, where participants are teachers and students of some public schools in the Jacarezinho Education Center. As a reference we are basing on the proposals offered by the Basic Education Curriculum Guidelines on the philosophy of Ministry of Education of Paraná and the following authors Gallo (2013), Silveira (2007), Folscheid (2006), Horn (2009), and Danelon (2010), among others. Data analysis

¹ Doutor em Educação pela UNICAMP (2009), professor do Departamento de filosofia da UENP. E-mail: jcarlos@uenp.edu.br

² Mestre em educação pela UEPG, professor de filosofia da Rede Estadual do Paraná. E-mail: fabioantoniogabriel@gmail.com

³ Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professora do Departamento de Matemática e Estatística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. E-mail: ana.baccon@hotmail.com

allows us to infer that the issue of teaching philosophy and their learning in Jacarezinho region are common challenges and offers great possibilities to overcome them or at least treat them properly. Also points out that the number of current teachers in the survey is already enabled in the degree in philosophy from the University of the Region and the curriculum proposals suggested by the State are consistent with the current discussions of philosophers and thinkers who address the issue of teaching and learning philosophy in Parana, this realization becomes part of the learning process that involves teachers and students of basic education in the region.

Keywords: Teacher education; philosophy; Teaching and learning; teaching philosophy.

1. INTRODUÇÃO

Entre os principais eventos que as mudanças da pós-modernidade causou na sociedade e seus reflexos praticamente em todos os campos da atividade humana, está a Educação, que sente diretamente esses efeitos. Levando-se em conta essa vertente seja no contexto da prática, ou no contexto da teoria, aparece a necessidade de formação de bons profissionais do ensino em geral, para lidar com o sujeito que já chega na escola sob o efeito dessas mudanças.

Tal situação é uma constante na efetivação da Educação em todos os tempos e de forma específica nos tempos atuais. Diante desta constatação a presente reflexão é resultado de uma pesquisa de pós-doutoramento que teve a pretensão de investigar e socializar a situação de como se encontra o atual estágio de formação dos professores de filosofia na região Norte do Paraná verificando em que esta formação está em consonância com os requisitos teóricos atuais sobre a formação de professores de Filosofia.

Tendo conhecimento da realidade praticada intenta-se oferecer contribuições reflexivas para propostas da formação inicial e continuada destes profissionais do ensino de filosofia. Para tanto foi necessário, inicialmente, promover a investigação em torno de metodologias de ensino aplicadas e a verificação da aprendizagem ou não por parte dos alunos. Depois do levantamento bibliográfico verificando as teorias dos principais filósofos e educadores que escreveram sobre a temática fazemos uma pesquisa de campo para constatar se há a contemplação ou não destas metodologias nos colégios verificados. A partir desta constatação feita, analisamos até que ponto as variantes dos teóricos sobre a temática estão sendo contempladas na prática do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo expressar as reflexões analíticas sobre esse contexto e apresentar a filosofia como uma “válvula de escape”, viés para que a escola passe a se colocar como um lugar de escuta e em seguida de reflexão, - onde o sujeito pode se colocar, manifestar as suas queixas, suas ansiedades, desejos e sonhos. No entanto, podemos questionar: Será que o professor da escola está preparado para isso? Será que os desafios ainda são maiores que as perspectivas que tornam a realidade do ensino de filosofia um obstáculo pelas próprias circunstâncias da região?

Assim sendo, é também nosso objetivo oportunizar junto aos programas de ensino da Universidade da Região Norte do Paraná (UENP) reflexões que venham contribuir para uma formação qualificada dos futuros professores de Filosofia, bem como contribuir para a efetivação de metodologias que consigam interferir ou ao menos despertar os jovens da educação básica para filosofar, visto que estes professores serão os formadores dos jovens da região. Então é necessário perguntar: quais são as práticas pedagógicas no âmbito do ensino de filosofia para uma real atualização das mesmas diante dos desafios que a atual sociedade nos oferece?

Portanto, o presente artigo busca contribuir para a compreensão da desafiante necessidade de sólida e constante formação do futuro profissional do ensino de filosofia na Educação Básica. Assim refletindo sobre a reflexão teórica sobre a prática já exercida, fortalecer o exercício que já é praticado nas escolas, acenando para a formação do cidadão como homem livre e com pensamento crítico, responsável e autônomo.

Além de contribuir com a formação já disponibilizada por outras áreas do saber, quer esta proposta desenvolver a tarefa de identificar as vias que possibilitem os profissionais do ensino de filosofia tratar de maneira mais reflexiva e com maior amplitude as questões e problemas que fazem parte da vida cotidiana dos membros da sociedade envolvidos neste estudo (sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem). Quer seja na sala de aula, ou quer seja nas relações do homem com a realidade do mundo, ou ainda na inteiração com outras pessoas, principalmente nos diálogos sobre as questões do cotidiano que exigem reflexão para tomadas de decisões.

Diante dos desafios que nascem da necessidade de ensinar filosofia, o presente artigo visa investigar perspectivas reflexivas diante da participação em diversas atividades formativas ligadas ao ensino de filosofia. Deu-se uma dedicação preferencial aos Colégios da cidade de Jacarezinho (PR), com professores que estejam trabalhando a disciplina de Filosofia, no Ensino Médio. Mesmo que longo prazo, acreditamos e possuímos o desejo de contribuir para elevação do índice na estatística do desenvolvimento educacional na educação básica, preferencialmente no Ensino Médio, a partir das reflexões que daqui possam ser desencadeadas. Para tal é necessário conhecer a realidade de cada localidade de ensino.

Através da presença e da observação tentamos constatar a maneira de ensinar filosofia praticada pelo então professor da disciplina, identificando os principais desafios encontrados. Após a identificação da metodologia aplicada, tentar-se-á identificar a melhor proposta para se desenvolver novas perspectivas no ensino de filosofia sobre uma base autônoma e que seja tomada em consideração a criticidade do desenvolvimento do pensamento criativo que construa a capacidade de formação do cidadão, quer como pessoa, quer como futuro professor de Filosofia. Exercitando assim a perspectiva do pensar qualificado em todos os ângulos da vida humana, além da reflexão teórica.

Enfim, entende-se que a socialização deste trabalho quer contribuir não apenas na vida pessoal de cada um dos envolvidos, mas, sobretudo na composição de um futuro próximo, melhor para o Norte Pioneiro, no âmbito social e intelectual, não obstante, tendo em vista a possível repercussão na melhora da qualidade de formação dos profissionais enquanto futuros professores de filosofia que saberão refletir e viver articulando teoria e prática.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

Nos últimos oito anos a discussão em torno da problemática sobre o ensino de filosofia no Brasil tem acumulado dimensões importantes. E conseqüentemente a formação de professores de Filosofia tem sido considerada de suma importância. Desde a retomada de seu ensino aprovada no dia 07 de agosto de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB 38/2006, e principalmente pela da obrigatoriedade estabelecida pela Lei 11.684, aprovada em 02/06/2008, vários

pensadores continuaram as discussões já iniciadas sobre propostas de ensino, metodologias, estratégias, enfim, o ensino de filosofia tomou novos rumos.

Dessas discussões se construíram obras e teorias no intento de organizar o seu ensino na teoria e na prática. Apontando os maiores desafios e buscando encontrar saídas coerentes para estes desafios surgindo então as novas perspectivas. Um dos primeiros desafios com os quais se deparam professores e alunos é se a filosofia é possível de ser ensinada. Diante da afirmativa Kantiana de que “não se pode aprender Filosofia, mas apenas a prender a filosofar” (KANT, 1989), podemos destacar que é impossível olhar essa afirmação separadamente. Ou seja, é necessário encontrar uma forma de trabalho que associe a aprendizagem da filosofia com o aprender a filosofar numa direção de formação pessoal e socialização deste aprendizado específico. Segundo Gallo (2013), assim podemos entender:

[...] a filosofia é possivelmente, o campo de saber mais plurívoco, e, portanto, aberto a e suscetível de muitos equívocos. Não se pode falar em “filosofia” de forma geral, sem dizer de que filosofia falamos. Da mesma maneira não se pode falar em “ensinar filosofia” como se tratasse de algo geral e universal. Falar em ensinar filosofia é falar em ensinar uma determinada filosofia, ou ensiná-la a partir de uma determinada perspectiva. (GALLO, 2013, p. 38).

Portanto, é fundamental, aprender filosofia filosofando. E não dissociar a prática do aprender com o filosofar.

Para satisfazer as propostas apontadas como conteúdos estruturantes do Ensino de filosofia no Paraná, as editoras propõem obras escolhidas e selecionadas com a aprovação da Secretaria de Educação, que são disponibilizados e distribuídos como material de apoio didático a todos os colégios da rede pública que oferecem a disciplina. No momento são as seguintes obras: Silvio Gallo com o texto: *Filosofia: experiência do pensamento* da editora Scipione; Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes: *Fundamentos de Filosofia* da editora Saraiva; Marilena Chauí: *Introdução à filosofia*, da editora Ática e por fim, Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, participam com a obra: *Filosofando: introdução à filosofia* da editora Moderna. Estas obras estão indicadas, pois contemplam em seus conteúdos a proposta de ensino das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que sugere os seguintes conteúdos: para a primeira série: Mito, filosofia e Teoria do Conhecimento; para a segunda série: Ética e Filosofia Política e para a terceira série do ensino

médio: Filosofia da Ciência e Estética. Há ainda possibilidades para escolha de outros materiais desde que acolham e contemplem os conteúdos propostos pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná.

Para conhecer melhor estes desafios e tentar tratá-los supõe-se, para início de conversa, o necessário estudo das obras de Horn (2009), “Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos”; Porta (2007), “A filosofia a partir de seus problemas”; também de Gallo (2013), “Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio”; ainda Folscheid e Wunenburger, (2006) “Metodologia Filosófica” e Danelon (2010), com seu olhar crítico aos parâmetros curriculares nacionais no texto: “Ensino de Filosofia e currículo”.

Danelon (2010) afirma, como outros tantos pensadores, a necessidade da filosofia pensar seu ensino com base nas propostas pedagógicas, mas sobre tudo pela própria filosofia. Neste caso ele afirma: “Neste aspecto, acreditamos ser importante pensar o ensino da Filosofia desde um olhar da própria Filosofia. Em outras palavras, pensar filosoficamente o ensino de Filosofia é pensar com a Filosofia o problema do seu ensino”. (DANELON, 2010, p. 03).

Inicialmente entende-se estudar as metodologias de ensino de Filosofia pela própria filosofia, seja na sua História, seja por meio de suas áreas, seja por meio dos filósofos e de suas obras, ou mesmo pelos temas e questões, em todos estes casos será evidenciado duas faces, a saber: ao realizar o ensino dos conceitos criados pelos filósofos ensinar também a filosofar, que já é um desafio.

É certo que existem ainda tantos outros desafios a serem tratados e investigados como, por exemplo, a inadequada formação do professor de filosofia. Pois, só agora em nossa região estão surgindo professores da área com a formação específica devido à conclusão de novas turmas do Curso de Filosofia, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) a partir de 2011, quando se graduou a 1ª turma.

Quando se trata de perspectivas sobre o ensino de filosofia, seja nas suas dificuldades ou propostas os mesmos autores citados anteriormente ajudam a entender a especificidade da disciplina. A necessidade de formar cidadãos que saibam pensar filosoficamente, conforme Horn (2009), “A disciplina não deve preocupar-se em ensinar a erudição filosófica ou os tópicos da história da filosofia, mas a pensar filosoficamente”. (p. 97). Nesta perspectiva a formação integral do

homem formará uma sociedade com seres humanos formados na integridade do cidadão, com envergadura emancipatória e capaz de construir um mundo melhor.

No dizer de Folscheid e Wunenburger (2006, contracapa) “Filosofia é sempre método – pensar é também saber pensar – mas um método acompanhado de sua razão de ser e de uma verdadeira cultura”. Por esta razão, em seu livro sobre Metodologia filosófica ele tece inúmeras considerações sobre a necessidade de muita leitura para o aprendizado de filosofia, que por sua vez, vem acompanhado de interpretação de textos das obras filosóficas, bem como o exercício de redação de pequenos textos de ordem filosófica retomando sempre questões sobre as quais já foram tratadas. Assim sendo os exercícios filosóficos de leitura e interpretação já fazem parte da formação do futuro professor de filosofia.

Já para Gonzales Porta (2006) não se pratica ou ensina filosofia sem um problema, portanto o problema é que move e impulsiona o ensinar ou aprender filosofia, assim diz ele: “o não atender ao problema degrada o ensino ou o estudo filosófico a um contar ou escutar histórias” (PORTA, 2007, p. 29). Nesta vertente há muitos professores que preferem mover suas aulas por tratamentos de problemas e questões na reflexão filosófica. Não deixa de ser uma forma metodológica de ensino praticado no Ensino Médio.

Assim sendo, notamos que há vários modos para se tratar do ensino de filosofia. Vários métodos ou vias que ajudam ao ato de filosofar na escola. - No entanto, cada docente encontrará seu caminho de ensino quando estiver na prática, na sala de aula. Os caminhos ou vias possíveis neste ensinamento pode se verificar por ao menos quatro tendências. Há aqueles que preferem o ensino por meio da história da filosofia, onde se mostra toda uma formação da filosofia por meio da história do pensamento desde os tempos antigos até a atualidade. Outros preferem por meio das áreas a filosofia. Da mesma forma as áreas da filosofia foram se compondo durante a história do ser humano e aí se fixaram as principais como: metafísica, lógica, teoria do conhecimento, ética, política estética, filosofia da linguagem entre outras. Há também aqueles que se dedicam ao ensino de filosofia trabalhando os filósofos e suas obras, ou seja, trata-se de ensinar filosofia por meio dos grandes filósofos e suas principais obras. E aí reside a importância de conhecer a respectiva obra do filósofo evitando os comentários. E também como Horta (2007) há professores que preferem ensinar filosofia a partir dos problemas que são postos

no cotidiano de cada um em comparação ou estudo com os grandes problemas filosóficos tratados pelos pensadores que sempre refletiram sobre as questões e temas da atualidade em que viveram que ainda continuam como problemas que longe de encontrar soluções são tratados e assimilados com a participação de cada um diferentemente.

E ao praticar o ensino com certeza surgirão novos desafios e, portanto, novas perspectivas e vias serão encontradas durante o desenvolvimento das atividades de ensino de filosofia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisa, reflexão e constatação da realidade sobre os modos de se ensinar filosofia na região escolhida são os objetivos imediatos deste artigo. Assim sendo lançamos mão de instrumentos e materiais que serviram para oportunizar a realização da pesquisa. Numa primeira parte a metodologia foi de caráter bibliográfico num viés dialético do materialismo histórico de análise dos teóricos sobre a metodologia do ensino de filosofia na educação básica, que nos ajudou a tecer uma análise histórica, real e concreta das principais propostas de metodologias praticadas nas obras dos autores citadas no referencial teórico deste texto sejam orientações institucionais, sejam contribuições de pensadores que se manifestaram sobre a temática.

Para a continuidade do desenvolvimento dessa proposta também foi adotada a metodologia da pesquisa-ação participativa defendida por Thiollent,(1992); Tozoni-Reis, (2007); que permite a construção de conhecimentos sobre a realidade de forma ativa em que o pesquisador integra-se aos sujeitos da pesquisa, aqui denominados alunos participantes de forma a se constituírem como agentes participantes na identificação dos problemas na utilização de metodologias adequadas de ensino sobre a questão do ensino da filosofia, possíveis propostas de solução e tomada de decisões na aplicação e teste de novas propostas encontradas na pesquisa e oferecidas para aplicação na realidade estudada. Essa estratégia permitiu, não somente, identificar e refletir sobre os desafios, mas produzir conhecimento que poderá ser apropriado por todos os sujeitos contribuindo para o crescimento educativo de todos os estabelecimentos que ensinam filosofia no circuito da pesquisa.

Também é relevante considerar que:

O caráter científico da pesquisa-ação se dá pela utilização da teoria para fundamentar as ações práticas realizadas durante o processo de investigação, além de exigir um raciocínio hipotético flexibilizado na argumentação e na interpretação dos dados coletados, expresso pela discussão coletiva para enriquecer o que foi observado. Além disso, a produção de conhecimento que caracteriza o processo científico é resultado, nesta metodologia, de uma investigação coletiva sobre um problema que, por estar mais próximo, os participantes parceiros, tem um olhar uma interpretação mais adequada (GONZALEZ, TOZONI-REIS E DINIZ, 2007, p. 386).

É significativo salientar que na pesquisa-ação todos os integrantes do estudo manifestam-se durante todas as etapas do processo, clarificando seu caráter coletivo, o que gera condições para a autonomia dos sujeitos que podem refletir sobre sua ação e reestruturá-la de forma a aprimorar sua qualidade de vida.

Entende-se que o uso desta metodologia ajudará a conhecer a realidade mais de perto e sem máscaras já que os próprios pesquisados fazem parte do procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar o aspecto em que o processo de ensino e aprendizagem de filosofia se verifica na realidade com o objetivo de ação prática que se reverterá em benefício da própria comunidade investigada. Este caminho investigativo quer significar ou indicar que a forma de realizar o estudo já é um modo de intervenção e que o propósito da pesquisa está orientado para a ação, sendo esta por sua vez fonte de conhecimento. Assim sendo os destinatários da pesquisa estão envolvidos de tal modo que não são considerados objetos da pesquisa, mas sujeitos ativos que contribuem no conhecer e no transformar a realidade em que estão inseridos.

A pesquisa-ação por ser investigativa supõe um conjunto de procedimentos técnicos e operativos para o conhecimento da realidade ou um aspecto desta, com o objetivo de transformá-la pela ação coletiva. A forma de pesquisar a realidade implica a participação do universo da pesquisa como agente ativo no conhecimento de sua própria realidade e possibilita a mesma adquirir conhecimentos necessários para resolver problemas e satisfazer necessidades. A pesquisa por ser ação, sugere que a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o

conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização, de verificação como se aprende e como se ensina filosofia.

A pesquisa-ação por ser participativa, supõe uma co-implicação no trabalho dos pesquisadores e dos alunos envolvidas no projeto onde se faz intercâmbio, socialização das experiências e conhecimentos teóricos e metodológicos da pesquisa.

Por ocasião da nossa visita para aplicação do questionário, fizemos uma averiguação “*in Locus*” por meio da observação, e de conversas com os membros componentes da direção e do corpo docente nos devidos Colégios, para então poder, verificar a formação dos atuais professores de Filosofia, pois o próprio Núcleo de Educação apontava como um desafio a formação de professores de Filosofia. Assim sendo pudemos observar que muitos professores de outras áreas eram muitas vezes obrigados a assumirem aulas de Filosofia. No entanto pudemos verificar também com o levantamento dos dados da presente pesquisa que a composição de novas turmas de acadêmicos de filosofia que se graduam na Universidade Estadual do Norte do Paraná em Jacarezinho/PR, tem contribuído para a superação dessa lacuna.

O TIPO DE PESQUISA E QUEM É O SEU SUJEITO DE PESQUISA

Para atender o objetivo desta pesquisa consistiu em identificar os fatores que influem na decisão em torna-se professor e também os principais desafios da docência, partindo do discurso dos alunos sobre como eles recebem o ensinamento na sala de aula. Para coleta de dados, foram entrevistados 79 alunos regularmente matriculados nas terceiras séries do Ensino Médio dos quatro Colégios que compõem a rede estadual pública de ensino, da cidade de Jacarezinho PR.

Os dados foram coletados por meio de questionário contendo perguntas fechadas e abertas. Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisas atribuímos um código que representa a turma e ordem em que esses alunos participaram do questionário, ou seja, as séries foram identificadas com T, assim temos: T1, T2, T3 e T4, e os alunos foram identificados como: A1, A2, A3 e assim

sucessivamente. Portanto T1A1, significa primeiro aluno da turma um. T2A2, aluno dois da turma dois, e assim por diante.

Sobre os professores que ensinam filosofia nestes colégios a averiguação foi feita pessoalmente no Colégio por meio de contato direto com a Direção e os professores. E foi possível constatarmos que todos são formados na área, sendo que a metade já se formou no Curso de Filosofia da Universidade local e a outra metade fez graduação em outras localidades.

No questionário os alunos não eram obrigados a se identificarem, essa era uma decisão opcional.

A primeira turma que estamos chamando de T1 -é composta por 21 alunos. Dentre tantos sete se identificaram.

A segunda turma que estamos chamando de T2 - é composta por 24 alunos. Onde dezessete se identificaram

A terceira turma que estamos chamando de T3 -é composta por 23 alunos e encontramos treze se identificaram.

A quarta turma que estamos chamando de T4 - é composta por 11 alunos e cinco se identificaram,

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Após a tabulação dos dados (realizada em setembro e outubro de 2014), para a constatação da realidade de cada colégio, sobre o “Ensino e aprendizagem: possíveis desafios e perspectivas na formação de professores de filosofia”, escolhemos aleatoriamente uma turma para apresentar os dados que serão apresentados como resultado no presente artigo. Destacamos ainda que nas questões fechadas (de 01 a 09) cada aluno poderia colocar mais de uma resposta.

Sobre os professores que atualmente são responsáveis pela disciplina de filosofia nos quatro colégios analisados, todos tem graduação na área sendo 50% formados na UENP e a outra metade em faculdades de outras localidades.

A série analisada para a composição deste texto foi a primeira Turma que é composta por 21 alunos. Escolhemos está série por uma composição simples,

faremos análise de cada uma das séries questionadas por ordem crescente de busca de respostas ao que foi perguntado.

Quanto à primeira questão sobre a série que a disciplina de Filosofia é ministrada todos responderam que o ensino se dava nas três séries.

Sobre a segunda questão: Assinale a área da filosofia que é mais ensinada no seu Colégio: a maioria (quinze alunos) responderam que era “Ética”, seguida pela política (dez alunos), Teoria do conhecimento (nove alunos), história da filosofia e lógica (três alunos) e outras áreas nenhuma resposta afirmativa.

Com referencia à terceira questão: Indique os assuntos mais abordados nas aulas de filosofia: A maioria (dezessete alunos) responderamos Filósofos, em seguida cultura, tipos de conhecimento e verdade (sete alunos), poder e valores (cinco alunos) e meios de comunicação e liberdade (quatro alunos).

Sobre o quarto quesito da consulta: selecione as épocas da filosofia o professor mais trabalha na sala de aula: as respostas foram as seguintes: Dezessete alunos responderam Idade média, Treze Idade contemporânea oito Idade Moderna e ainda oito Idade Antiga.

No quinto item do questionário: Assinale os meios metodológicos que o professor de filosofia usa durante aulas: dezessete alunos responderam por meio dos filósofos e suas obras, seis alunos por meio da História da Filosofia, quatro alunos por meio de temas ou questões filosóficas, três alunos por meio de áreas da Filosofia.

As questões seis, sete, oito e nove da entrevista visavam identificar a época mais trabalhada pelo professor diante da questão: Assinale o nome dos pensadores mais citados em sala de aula:

Para a Idade Antiga assim foi a ordem da referência dos nomes dos filósofos tratados: dezoito alunos citaram Aristóteles, dezesseis Sócrates, quinze Platão e quatro alunos citaram Tales e Pitágoras.

Para a Idade Média foram citados: Nove alunos citaram Agostinho e sete alunos citaram Tomás de Aquino, sendo que sete afirmaram não terem ouvido falar de nenhum filósofo desta época.

Na Idade moderna foram citados: por quinze alunos Renè Descartes, onze citaram Maquiavel, quatro citaram Francis Bacon. Dois citaram Blaise Pascal e um citou Erasmo de Roterdã.

Já na questão sobre a Idade Contemporânea: quinze alunos citaram Kant, oito alunos citaram Marx, cinco citaram Nietzsche, quatro alunos citaram Hegel e apenas um aluno citou Deleuze.

As questões seguintes foram perguntas abertas para respostas descritivas.

Na décima questão: Indique cinco temas mais trabalhados em sala de aula de filosofia que julgue mais interessante. Os alunos responderam dando uma grande preferência pela política e pela ética que apareceram em quase todas as respostas estando ausente apenas de duas manifestações. No entanto apareceram outras temáticas que mostram os rumos dos assuntos ensinados nas salas de aula. Lembrando que a questão solicitava cinco temas mais estudados, somente três alunos deixaram em branco e os outros completaram as cinco palavras e assim podemos expressar as outras problemáticas citadas que são as seguintes: lógica, teoria do conhecimento, história da filosofia, valores, cultura, belo, liberdade de expressão, estética, arte, ciência, história da tecnologia, conhecimento, e razão, arte em massa e verdade. Nas respostas também foram citados nomes de filósofos tais como: Sócrates, Platão, Aristóteles e Kant, com menção das obras de filosofia, e da vida deles (Filósofos).

Sobre a questão seguinte: Você acha que as aulas de filosofia ajudam a construir um pensamento reflexivo e crítico? Por quê? Todos responderam afirmativamente dizendo que sim, alguns até explicaram como, por exemplo, a fala da participante T1A20, ao responder a questão: “Ambos, pois este é o papel da filosofia, despertar este tipo de pensamento”. Porém vários alunos simplesmente disseram que sim.

Sobre a décima primeira questão que questionava sobre: Em sua opinião, como tem sido as aulas de filosofia? Elas despertam o teu interesse? E dos outros alunos? As respostas foram variadas, no entanto a maioria absoluta respondeu afirmativamente como, por exemplo, T1A10, que assim se manifestou: “Ótimas e despertam meu interesse, são aulas reflexivas e de grande conhecimento”. Mas apareceu também dois sujeitos da pesquisa responderam negativamente, mas colocaram a questão do interesse ou não sobre si e a disciplina e não praticamente no professor. Eis a fala da T1A16 “Filosofia é um pouco cansativa, e exige muita reflexão. Não tenho muito interesse pela matéria”.

Na questão seguinte foi questionado sobre a interferência do estudo da filosofia na vida pessoal de cada um. Com a seguinte interrogação: O que você estuda em filosofia tem ajudado na sua vida pessoal? Diga como isso acontece? Somente três responderam simplesmente que não sem dar nenhuma justificativa. Os outros responderam afirmativamente como podemos acompanhar na resposta de T1A1, que assim se manifesta: “Sim, tem me ajudado a questionar mais as coisas e me ajuda na questão política” completando com T1A5, que assim escreveu na resposta do questionário: “Me ajuda bastante, pois a gente acaba aplicando na sociedade o que aprendemos na sala de aula”.

Na décima quarta questão, a intenção era questionar se a filosofia é estudada de forma crítica ou reflexiva, com a seguinte colocação: As aulas de filosofia ajudam a pensar criticamente ou reflexivamente? Somente quatro pesquisados responderam criticamente, e outros três reflexivamente, porém a grande maioria que ajudam a despertar os dois pontos concomitantemente.

No décimo quinto item do questionário foi perguntado sobre o gosto pela leitura e pelo estudo de filosofia: Você gosta de ler e estudar assuntos ligados aos filósofos? Quais? Seis responderam que não gostam, dois deixaram em branco e ou outros responderam que sim. Sendo que a maioria até cita alguns filósofos como podemos notar na fala de T1A14, que assim se expressou: “Sim Kant, Aristóteles, Marx, Maquiavel. Eu gosto muito deles do assunto que eles estudam”.

A décima sexta questão investiga sobre a necessidade ou não de mudança nas aulas de filosofia. Com a seguinte colocação: O que você considera que deve ser mudado no ensino de filosofia? Quinze participantes disseram que não precisa mudar nada. Outros, porém sugerem alguma modificação com, por exemplo, T1A16, que sugere assim: “Aulas mais integradas com o cotidiano dos alunos, facilitando a compreensão”. Já o T1A13, assim opina: “Deveria ser ministrada também no fundamental do 6º ao 9º ano”.

E por fim na décima sétima questão da investigação, o objetivo era questionar sobre o ser professor ou filósofo no ensino de filosofia. Assim formulado: Você prefere ser um professor de filosofia ou um filósofo? Três deixaram em branco e somente um respondeu que não queria ser nem um e nem outro. E oito responderam que queriam ser professores e seis responderam que queriam ser filósofos. O interessante desta questão é que três responderam que queriam

continuar a serem estudantes de filosofia como está transparente na fala de T1A10. “Prefiro estudar os filósofos e ter o meu próprio pensamento filosófico com base nas teses dos filósofos e do que aprendi estudando” e o T1A3, assim se expressou que gostaria de ser “Apenas um estudante”.

ANÁLISE DOS DADOS

Após esta exposição dos dados revelados pela pesquisa “*in locus*” por meio do questionário passaremos a apresentar as análises inferidas a partir dos mesmos.

Primeiramente, o resultado da pesquisa nos permite apontar que os colégios sujeitos da pesquisa buscam seguir as propostas das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Pois conseguimos identificar nas falas dos sujeitos de pesquisa os conteúdos estruturantes de forma recomendada e trabalhados em todas as séries pesquisadas. Além disso, as obras adotadas nos colégios estão dentro das mencionadas propostas.

Encontramos nos colégios uma mescla de obras que são tidas como material de apoio didático e todas estão dentro da indicação da Secretaria da Educação, a saber: Silvio Gallo com o texto: Filosofia: experiência do pensamento da editora Scipione; Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes: Fundamentos de Filosofia da editora Saraiva; Marilena Chauí: Introdução à filosofia, da editora Ática e por fim, Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, participam com a obra: Filosofando: introdução à filosofia da editora Moderna. Também encontramos textos de alguns filósofos em livros ou xérox como objeto de estudo e reflexão, de autores como Platão, Aristóteles, Maquiavel e Kant. Este material é disponibilizado pelo próprio professor que estende ainda mais seus objetos de ensino da disciplina.

Em todos estes modos de ensinar filosofia temos que ter em mente que o objeto de estudo é a filosofia, e, portanto é sempre a mesma filosofia que é tratada por viés diferente.

Nos colégios pesquisados inferimos por meio da análise das respostas dos questionários que os professores usam métodos diferentes, cada um conforme suas habilidades, tanto que não se privilegia nem um nem outro modo de ensinar, aliás pode se notar, até que há uma mescla no emprego dos métodos e assim se ensina

e se aprende filosofia de modos variados. Quer seja pela história da filosofia, quer seja pelas grandes áreas, ou ainda por seus filósofos e obras e por fim por seus problemas e questões. No entanto pode ainda ser encontrada outra maneira para se ensinar filosofia. Tal é a riqueza e complexidade desta forma de ensino.

Foi também possível observar nas visitas aos colégios em questão, bem como nos contatos com membros da Direção, com os professores e os alunos situações que esbarram no lado mais subjetivo do ensino de filosofia e seu aprendizado. Fato que também podemos notar nos escritos das questões abertas onde se nota a grande preferência por assuntos ligados à política e à ética. Por isso, afirmamos ser a filosofia uma “válvula de escape” onde os alunos podem expressar suas angústias e opiniões sobre assuntos tão presentes no contexto da realidade política brasileira, como por exemplo, a situação das denúncias feitas a respeito da condução ética e econômica da Petrobrás. Assim sendo a escola, nas aulas de filosofia passa a ser não só um lugar de escuta, mas, sobretudo, de crítica e reflexão sobre princípios de comportamentos éticos e políticos nos mais variados seguimentos da sociedade.

Mas será que o professor da escola está preparado para isso? No universo da pesquisa, notamos que em três destes quatro colégios os professores conduzem com propriedade tais debates, no entanto é sempre uma questão ainda não resolvida, pois, nem mesmo é função da filosofia resolver todos estes problemas, mas ao menos discuti-los e apontar caminhos e posturas éticas para a justa superação dos acontecimentos. Mencionamos as denúncias da Petrobrás por que estão diretamente relacionadas com os alunos e abordando questões diárias nos telejornais televisivos e na mídia em geral.

Assim entendemos que é uma questão positiva dos alunos entenderem que as aulas de filosofia ajudam a construir um pensamento reflexivo e crítico. Podendo opinar sobre questões de políticas nacionais e regionais. Havendo assim, claramente, interesse pela filosofia e a interferência do estudo da filosofia na vida pessoal de cada um. Na análise dos dados fornecidos pelas questões abertas também, pudemos observar que quase todas as turmas estão de acordo que o professor de filosofia também deve ser filósofo. Mesmo opinando que ser filósofo é mais difícil e exige mais leitura e estudo. Mas conforme os autores estudados, na

revisão da literatura deste artigo, principalmente Gallo (2013), entendemos que a filosofia deve ser ensinada filosoficamente ou não é Filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A essa altura da pesquisa passamos a transcrever algumas considerações que inferimos ao analisarmos o trabalho como um todo. Longe de ser concludente e esgotar as possibilidades apenas nos indicam algumas reflexões e constatações alcançadas no decorrer deste itinerário de pesquisa proposto para esta finalidade. Os desafios realmente estão presentes, desde a formação inicial do profissional de ensino, passando pela vontade e aceitação dos alunos, chegando até as condições oferecidas pela instituição de ensino onde se trabalha a disciplina de ensino de filosofia.

Apesar de sua especificidade, o ensino de filosofia está presente nos colégios, mais propriamente na educação básica, no Ensino Médio e ocupa um grande espaço na formação da cidadania. Se no tempo dos gregos a formação integral do homem grego, passava pela “Paidéia” hoje a composição de uma cidadania íntegra e reflexiva da formação do cidadão amplamente preparado para viver em sociedade precisa de uma formação filosófica baseada em conhecimentos já adquiridos através dos tempos para a reflexão, assimilação e quem sabe, construção de novos conceitos.

Inferimos também que a formação de professores de filosofia na região pesquisada não é desafio de inserção, pois ela já existe, e sim desafio de permanência, continuidade, com formação ampla, compacta e filosófica, pois como diz Gallo (2014) o ensino de filosofia tende a ser filosófico ou não é ensino de filosofia. Juntamente com a questão do ensinar, outro desafio é a vontade e disposição de aprender do aluno. Nas respostas dos questionários, nota-se que uma pequena parte, mais ou menos três ou quatro em cada turma pesquisada, demonstra desinteresse e não inclinação pela leitura de textos filosóficos. No entanto aquilo que Aristóteles afirma que todo o homem tem ser humano tem desejo de conhecimento, se verifica na vontade da maioria que expressou interesse e vontade de se dedicar aos textos dos filósofos. A falta de antecedentes, com

formação filosófica, ou seja, o não conhecimento de filosofia pelos pais compromete a eficiência do ensino de filosofia na educação básica.

Apesar destes e de tantos outros desafios, as perspectivas são alvissareiras. A presença do ensino de filosofia nos colégios vem oportunizando um espaço para o aluno falar, expor seus pontos de vistas sobre situações diferentes da realidade em que vive, e embasados em teoria similares dos filósofos, também poder externar seus anseios, para vencer na vida e ter melhores condições para, conseqüentemente, viver com mais qualidade de vida, de pensamento e de expressão.

A filosofia ensina tal qual reflete a proposta dos grandes pensadores filósofos, ou seja, ensinada “filosoficamente”, sem dúvidas será um timão segura na formação de nossa juventude.

Assim sendo, finalizamos convictos de que a filosofia, e sobre tudo seu ensino, é necessária para se viver com dignidade e respeito, sendo ensinada filosoficamente ela cumpre, portanto seu papel de motivador e condutor de uma existência fundamentada no conhecimento e na prática do saber, tal qual o ensinamento de Sócrates para realizar a máxima dele: uma vida sem filosofia, sem pesquisa, sem busca não vale a pena ser vivida.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio; (volume 3) Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p.

DANELON, M. *Ensino de Filosofia e currículo: um olhar crítico aos parâmetros curriculares nacionais (ciências humanas e suas tecnologias e orientações curriculares para o Ensino Médio: Filosofia)*. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 109-129, jan./jun. 2010.

FOLSCHIED, Dominique; WUNDENBURGER, Jean-Jacque. *Metodologia Filosófica*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes: 2006.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2013.

HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijui, 2009.

PARANÁ. *Antologia de textos filosóficos*. Curitiba: SEED – Pr. 2009. (Este conteúdo também está disponível na internet em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf, acesso aos 15 maio 2014.)

PARANÁ. *Filosofia: Ensino Médio*. 2ª Ed. Curitiba: SEED PR, 2007. (Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/filosofia.pdf acesso aos 15 maio 2014).

PORTA, Mario Ariel González. *A filosofia a partir de seus problemas*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

TOZONI-REIS, J. R. Ação coletiva na produção dos conhecimentos: compreendendo o processo grupal in TOZONI-REIS, M. F de C. (Org.) *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume; FAPESP; Botucatu: fundibio, 2007.

KALLER-DIETRICH, Martina. **Vita di Ivan Illich**: Il pensatore del Novecento più necessario e attuale. Tradução de Maria Giovanna Zini. Itália: Edizioni dell'Asino, 2011. Prefácio de Wolfgang Sachs. 225 páginas.

Gildemarks Costa e Silva ¹

Nos últimos tempos, tem surgido vários livros sobre a vida e obra de Ivan Illich, um dos mais brilhantes pensadores dos últimos tempos. Ser humano de muitas facetas –filósofo, historiador, sociólogo, sacerdote etc -, Ivan Illich viveu os anos finais de sua vida entre o México, Estados Unidos e Alemanha e, embora tenha sido autor de enorme produção teórica, é difícil categorizá-lo em uma tradição específica, seja ela teórica, filosófica e/ou mesmo pedagógica. Ele é, ainda, um daqueles pensadores em que vida e obra se imbricam de forma impressionante, e nisso reside bem a importância das recentes biografias sobre o autor. Entre essas publicações, sem dúvida, o livro de Martina Kaller-Dietrich merece destaque. Originalmente publicado com o título *Ivan Illich (1926-2002): Sein Leben, Sein Denken*, em 2007, o texto não conta com versão em Língua Portuguesa. Há, contudo, tradução de Maria Giovanna Zini, com revisão de Giovanna Morelli, para o italiano, intitulado *Vita di Ivan Illich: Il pensatore del Novecento più necessario e attuale*, publicado por Edizioni dell'asino em 2011. O livro incorpora excelente prefácio de um dos amigos de Ivan Illich, Wolfgang Sachs, em que este procura pontuar a relevância e atualidade da leitura das obras de Ivan Illich.

Em um total de duzentas e vinte e cinco páginas, o livro é composto de cinco capítulos; há, ainda, apêndice em que a autora aborda a frutífera e diversificada série de publicações do CIDOC. Martina Kaller-Dietrich, que é professora de História Moderna na Universidade de Viena, tem pesquisado e orientado pesquisas sobre temas que envolvem a América Latina. Ela foi, também, professora visitante na Universidade Autônoma do Estado do México (UAEM), México. Na preparação do livro, a autora contou com a colaboração dos vários amigos de Ivan Illich; procurou contactar pessoas que mantiveram

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com estágio de Pós-Doutorado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Pós-Doutorando no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: gildemark@yahoo.com.br

laços de amizade com Ivan Illich não só no México, mas também nos Estados Unidos e em países europeus, o que se mostrou fundamental no trabalho da autora. Tal procedimento mostrou-se adequado visto que, como ela própria assinala, inexistiu uma herança illichiana, não só do ponto de vista jurídico, mas também histórico.

Um dos capítulos fundamentais do livro para a compreensão de todo o texto, o primeiro capítulo, com o sugestivo título *La Vocazione: sradicamento, fuga, voto* aborda a vida de Ivan Illich, do seu nascimento em 06 de setembro de 1926 em Viena até o período em que passa a ter envolvimento com as questões latino-americanas. O leitor terá acesso a informações sobre a família de Ivan Illich. De um lado o seu pai, o engenheiro civil Piero Illich, proprietário de terras na ilha dálmata de Brazza, e, do outro lado Ellen Regenstreif, de origem judia, sua mãe. Há detalhes sobre a infância de Ivan Illich, tais como a separação entre os pais e a mudança de Viena para a Firenze em 1941, devido à anexação da Áustria por parte do Terceiro Reich em 12 de março de 1938. É justamente nessa cidade italiana onde Ivan Illich conclui a sua formação básica para, na sequência, se dedicar ao estudo de Química Inorgânica e Cristalografia na Universidade de Firenze. No período de 1945 à 1950, Ivan Illich passa por formação para Sacerdote, estudando no *Collegium Capranicum*. O doutorado de Ivan Illich, contudo, é na Áustria, Salisburgo, em História, no instituto de Filosofia da Faculdade de Teologia de Salisburgo - sob a orientação do professor Albert Auer, teólogo e monge beneditino da Faculdade de Teologia - sobre a filosofia da história no pensamento de Arnold Toynbee.

Ainda no primeiro capítulo, a autora explora uma das decisões que, sem dúvida, terá consequências fundamentais na vida e obra de Ivan Illich, qual seja a sua ida para Nova York. Em 1951, aos vinte e cinco anos, como escreve a autora, primeiro com o objetivo de estudar com o seu amigo Jacques Maritain, em Princeton, mas também em função do fato de que ele tinha tios que viviam nos Estados Unidos, Ivan Illich decide se transferir da Europa para a América. Em Nova York, em visita a um amigo do seu avô, ele toma conhecimento da situação precária dos imigrantes porto-riquenhos nessa cidade e, então, ele próprio escreve carta ao Cardeal Francis Spellamn, o qual nomeia Ivan Illich para assistente de Monsenhor Casey na paróquia de

Encarnação. É dessa aproximação aos porto-riquenhos e com a realidade latino-americana que emerge a sensibilidade para a crítica do *American Way of Life*.

O capítulo II, *L'indignazione: la professione di fede, il dubbio, la rottura*, concentra-se, essencialmente, na presença de Ivan Illich na América Latina. Neste capítulo, a autora mostra com proficiência o afastamento de Ivan Illich em relação às *ideologias salvíficas*, as quais aniquilam a dignidade humana em função de uma promessa de futuro melhor. Neste capítulo, o leitor do livro terá acesso a imbricação de Ivan Illich aos problemas culturais e sociais da América Latina. Como demonstra Martina Kaller-Dietrich, após sair da Universidade de Porto Rico, Illich viaja entre Santiago e Caracas - em uma espécie de peregrinação - alternando trechos a pé e de carro.

Como bem demonstra a autora, como resultado dessa viagem, Illich decide fundar o CIF, Centro Intercultural de Formação, em 1960, o qual se tornará o embrião do CIDOC. Neste capítulo, a autora explora o surgimento do CIDOC, o qual talvez tenha sido uma das maiores experiências de centro de pensamento crítico e radical da América Latina. O CIF, em modo semelhante ao centro organizado por Ivan Illich em Porto Rico, tinha por meta a preparação de missionários americanos que se dirigiam para a América Latina. Além da escola de línguas, havia a preocupação em refletir sobre as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, pensar formas de respeitá-las.

Ainda neste capítulo II, a autora mostra que a organização desse centro se efetiva no mesmo período em que os Estados Unidos reorientam sua política para a América Latina com a *Aliança para o Progresso*. Como bem demarca Martina Kaller-Dietrich, aliado a esse projeto de desenvolvimento acompanhava o objetivo de conter o avanço do comunismo no continente americano, por um lado, e visava, por outro lado, a propagação do *American Way of Life*. Neste capítulo, é possível identificar que, de acordo com Kaller-Dietrich, o bispo de Cuernavaca Sergio Méndez Arceo, possivelmente, teve um significativo papel na escolha da Cidade de Cuernavaca para a instalação do CIF. Dom Sergio Méndez Arceo estava envolvido na luta contra a hierarquização da igreja, embora nesse período o clero do México fosse visto como reacionário.

Neste capítulo, sem dúvida, merece destaque a abordagem da autora ao surgimento, constituição e encerramento do CIDOC. Aliás, a autora demonstra apreender bem a importância desse centro conforme o subtítulo proposto para a exploração do tema, *II CIDOC 'was a magic place'*. Denominado nas brincadeiras entre os membros do centro de *Casa Branca*, o CIDOC foi uma experiência de pensamento ímpar na América Latina. O espaço funcionava, também, como editora e, de acordo com Martina Kaller-Dietrich, o centro publicava em torno de 60 volumes por ano, tendo como foco pensar a América Latina. Como escreve Martina Kaller-Dietrich no referido capítulo, o CIDOC Cuernavaca e o CIDOC Petrópolis terão um papel fundamental no desenvolvimento de ideias progressistas na América Latina.

Em relação ao CIDOC, que ofertava ainda cursos de língua, o foco em vivenciar a cultura latino-americana se fazia de forma candente. Os estudantes do CIDOC, de um modo geral, eram adultos os quais dispunham de formação profissional e, de acordo com Martina Kaller-Dietrich, aproximadamente 20 mil estudantes visitaram o Centro. Neste capítulo, também merece destaque a referência da autora a alguns dos colaboradores do CIDOC, e como eles marcaram a vida e obra de Ivan Illich, tais como, por exemplo, Everett Reimer e Paul Goodman, os quais influenciaram significativamente as ideias de Ivan Illich em relação às questões educacionais.

Como bem delinea Martina Kaller-Dietrich, o CIDOC não era um espaço de ativismo político, antes um espaço de encontros e de pesquisa. Finalmente, a nebulosa questão do encerramento das atividades do CIDOC merece um foco especial por parte da autora. Ela aborda as várias versões sobre esse acontecimento, inclusive aquelas que envolvem as relações tensas entre Ivan Illich e a hierarquia da igreja, o que culmina - próximo do fechamento do CIDOC - em convocatória para ir a Roma, por parte da Congregação da Doutrina pela Fé.

Como é fato notório em relação a esse momento, Ivan Illich se recusa a responder ao questionário que lhe foi proposto com 85 questões e, no seu retorno a Cuernavaca, ele decide abandonar o sacerdócio. Após o fechamento do CIDOC, Ivan Illich comprou casa no vilarejo de Ocotepéc próximo a Cuernavaca, ainda no México. É nesse momento em que delinea a constituição, consolidação e encerramento das atividades do CIDOC que

Martina Kaller-Dietrich aborda as relações entre Ivan Illich e o educador pernambucano Paulo Freire. Ambos se tornam grandes amigos por intermédio de Dom Hélder Câmara, quando da visita de Ivan Illich ao Brasil para a fundação do CIDOC em Petrópolis, Rio de Janeiro. Hélder Câmara foi o tutor de Illich no Brasil. Entre as pessoas indicadas por Hélder Câmara para Ivan Illich entrar em contacto estava Paulo Freire.

O terceiro capítulo, *La Fama: la descolarizzazione, il dominio degli esperti e la controproduttività*, tem como eixo o mapeamento da produção teórica de Ivan Illich. A autora procura apresentar, ainda, alguns dos principais conceitos trabalhados nas obras de Ivan Illich. Neste capítulo, Martina Kaller-Dietrich detalha a importância dos manifestos publicados por Ivan Illich naquilo que a autora denomina de primeira fase na produção do autor, conforme a crítica deste último às *grandes certezas* da modernidade. Como explica Martina Kaller-Dietrich, é necessário ter presente que o contexto sócio-histórico mais amplo em que se dá esse primeiro momento da produção de Ivan Illich (dos anos cinquenta aos anos 70) é caracterizado por uma crença geral de que a *salvação da humanidade* está na construção de mais hospitais, mais estradas e mais escolas. Essas *grandes certezas da humanidade* irão se tornar alvo de uma crítica radical por parte de Ivan Illich. No caso específico da crítica de Ivan Illich à escola, é neste capítulo que a autora delinea a tese da *desescolarização da sociedade*, em que Ivan Illich procura demonstrar o quanto a escola - em vez de promover a aprendizagem – acarreta na corrupção do desejo de aprender.

Ivan Illich se aproxima do tema da escola por influência, especialmente, do seu amigo Evereth Reimer. O livro *Deschooling Society* é uma das mais importantes publicações de Ivan Illich, tendo sido traduzida em vários idiomas, o que lhe permitiu atingir significativo público. Martina Kaller-Dietrich explica que a crítica de Ivan Illich à escola se diferencia da crítica neo-liberal, visto que o autor procurou se concentrar na crítica do próprio *aparato, da escola enquanto tecnologia*. É nesse sentido que, como procura delinear a autora, a abordagem de Illich à escola e às instituições se relaciona à sua crítica ao mundo moderno e a consequente noção de progresso. Como a autora procura esclarecer, para Ivan Illich, o objetivo não era o de melhorar e reformar o sistema pedagógico, nem também eliminar a escola, mas em analisar os limites

postos pelo domínio dos experts e da obrigatoriedade da escolarização. O problema reside, assim, no princípio de que a escola deve assumir – de forma hegemônica - a função de formar e instruir o ser humano.

Ainda neste terceiro capítulo, merece destaque o detalhamento, por parte de Martina Kaller-Dietrich, do método de trabalho de Ivan Illich. Como descreve a autora, ao longo da sua vida, Illich procurou se cercar de pessoas de quem prezava muito. O seu estilo de vida lhe permitiu não só a escolha dos temas de trabalho, mas também das pessoas com quem desejava trabalhar. Talvez seja por isso que, por exemplo, jamais tenha se aproximado de Michel Foucault, mesmo com temáticas e enfoques semelhantes sobre alguns dos problemas da modernidade.

Finalmente, convém mencionar que é neste terceiro capítulo que a autora apresenta ao leitor um dos mais criativos e significativos conceitos de Ivan Illich, qual seja, o conceito de contra-produtividade. Esse conceito, central na crítica de Ivan Illich ao sistema técnico moderno, desenvolve a hipótese de que as técnicas modernas quando ultrapassam certo limiar culminam por se tornarem contra-produtivas. Nesse caso, elas passam a agir contra os objetivos iniciais. É nesse sentido que irá emergir no pensamento do autor a importância de um limite crítico à hegemonia das técnicas modernas.

Os dois últimos capítulos do livro - o quarto capítulo, *In carne e ossa: Maestro, amico, cristiano*, e o quinto capítulo, *Illich nella terra di nessuno?* – apresentam dimensões bem menores quando comparados com os capítulos anteriores. O quinto capítulo, por exemplo, contém apenas duas páginas. Em todo caso, no quarto capítulo, Martina Kaller-Dietrich explora o retorno de Ivan Illich para a Europa, algo que ocorre em 1979. Nessa fase da sua vida, Ivan Illich ainda visita Ocotepc, onde comprou casa após o fechamento do CIDOC; além disso participa de encontros em universidades em diferentes partes do mundo. Por fim, como demonstra Martina Kaller-Dietrich, no início dos anos 90, Illich se instala em Bremen, onde passa a viver com a amiga Bárbara Duden. Neste capítulo, a autora também explora os últimos temas que se tornaram o foco de Ivan Illich, tais como o da gratuidade e, muito especialmente, o da amizade. São temas que caracterizam o segundo momento da produção teórica do autor. No quinto capítulo, a autora dessa biografia sobre a vida e obra de Ivan Illich mostra o quanto esse autor, especialmente nos anos que

antecedem sua morte - em dois de dezembro de 2002 -, se recusava a fornecer entrevistas e efetuar aparições públicas. A autora foca, ainda, alguns argumentos sobre a atualidade e importância da produção teórica de Ivan Illich.

Ao final do livro, Martina Kaller-Dietrich apresenta, em um Apêndice, um conjunto de informações extremamente relevantes sobre as publicações do CIDOC. A autora detalhe temas, autores e enfoques das diversas publicações do instituto, quais sejam: a) CIDOC Dossiers, fuentes para el estudio de las ideologias en el cambio social de América Latina; b) CIDOC Cuadernos (Cuadernos – Monografie e raccolte; CIF Reports; I CIDOC Documenta) c) CIDOC Sondeos; d) CIDOC Fuentes. Convém destacar, como assinala a própria Martina Kaller-Dietrich, que essas publicações do CIDOC representam uma excelente fonte de documentação sobre as transformações educacionais, sociais, econômicas e políticas da América Latina após 1945.

Em síntese, o leitor encontra nesse livro de Martina Kaller-Dietrich uma das melhores biografias sobre Ivan Illich publicadas nos últimos anos. O texto é bem fundamentado e documentado, apoiado em informações consistentes as quais delineiam os elementos que caracterizam a dimensão daquele que foi um dos grandes pensadores dos últimos tempos. Com esse livro de Martina Kaller-Dietrich, o leitor irá compreender os *giros teóricos* no pensamento do autor e sua imbricação com os problemas da América Latina, ao mesmo tempo em que será confrontado com a riqueza conceitual e metodológica desse brilhante teórico, o qual inspirou, entre outros movimentos, *as teorias da desescolarização*. Talvez com a leitura desse livro de Martina Kaller-Dietrich muitos possam reconsiderar a forma como veem Ivan Illich. Não se trata apenas de um autor dos anos 70, cujo objetivo se concentrava em pontuar alternativas à sociedade tecnológica, mas de alguém que, além de ter mantido intensa produção intelectual até recentemente, tem o seu pensamento eivado por uma riqueza conceitual que, ao buscar as raízes dos problemas de nossa época, pode contribuir, em muito, para pensar e problematizar *as denominadas grandes certezas da modernidade*.