

Volume 5

Número 1

ISSN 2357-8297



REVISTA HELIUS



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

Janeiro/Junho 2022

Revista do Curso de Filosofia do Centro de Filosofia, Letras e Educação

Dossiê “Educação & Filosofia”



Créditos institucionais	Curso de Graduação em Filosofia do Centro de Filosofia, Letras e Educação (CENFLE) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Editor-chefe	Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau E-mail: marcos_nicolau@uvanet.br
Conselho Editorial	Dr. Antonio Glaudenir Brasil Maia, UVA Dr. Fabrício Klain Cristofolletti, UVA Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau, UVA Dr. Sérgio Ricardo Schultz, UVA
Comitê Científico	Dr. Abah Andrade, Universidade Federal da Paraíba, UFPB Dr. Adriano Correia, Universidade Federal de Goiás, UFG Dr. Agemir Bavaresco, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS Dr. Agnaldo Cuoco Portugal, Universidade de Brasília, UnB Dra. Ana Clara O. Polakof, Universidad de la República, UdelaR, Uruguai Dr. Antonio Glaudenir Brasil Maia, UVA Dr. Castor Bartolomé Ruiz, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS Dr. Daniel Pansarelli, Universidade Federal do ABC, UFABC Dr. Delamar José Volpato Dutra, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC Dra. Dilnéia Rocha Tavares do Couto, Universidade do Estado do Amapá, UEAP Dr. Eduardo F. Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC Dr. Evanildo Costeski, Universidade Federal do Ceará, UFC Dr. Everaldo Cescon, Universidade de Caxias do Sul, UCS Dr. Francisco Evaristo Marcos, Faculdade Católica de Fortaleza, FCF Dr. Francisco Romulo Alves Diniz, UVA Dra. Georgia Cristina Amitrano, Universidade Federal de Uberlândia, UFU Dr. Germán Vargas Guillen, Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia Dr. Gregorio Piaia, Università di Padova, UNIPD, Itália Dr. Hans Christian Klotz, Universidade Federal de Goiás, UFG Dra. Ideusa Celestino Lopes, Universidade Estadual do Vale do Acaraú, UVA Dr. Jorge Vanderlei C. da Conceição, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP Dr. José Expedito Passos Lima, Universidade Estadual do Ceará, UECE (In memoriam) Dr. Jovino Pizzi, Universidade Federal de Pelotas, UFPEL Dr. Juan Adolfo Bonaccini, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE (in memoriam) Dr. Kleber Carneiro Amora, Universidade Federal do Ceará, UFC Dra. Lídia Maria Rodrigo, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP Dr. Luís Alexandre Dias do Carmo, UVA Dr. Manfredo Araújo de Oliveira, Universidade Federal do Ceará, UFC Dra. Marly Carvalho Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE Dr. Michael Löwy, Centre National des Recherches Scientifiques, CNRS, França Dr. Santiago Zabala, Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats, ICREA/Universitat Pompeu Fabra, UPF, Espanha Dra. Taynam Santos Luz Bueno, Universidade Federal de Alagoas, UFAL



heliuss.uvanet.br/

Qualis B2

ISSN 2357-8297

REVISTA HELIUS



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

Revista do Curso de Filosofia do Centro de Filosofia, Letras e Educação

ISSN 2357-8297

Rev. Heliuss

Sobral

v. 5

n. 1

p. 1-112

Jan-Jul 2022



2022 – Este número da Rev. Heliu está licenciado sob a Licença Pública Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional, cujo código legal pode ser acessado no sítio eletrônico: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>.

Filiação da publicação	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Bases de dados (indexadores)	ANPOF, Philosopher's Index, Google Scholar, Latindex, Sumários.org
Tipo de depósito	Diadorim (Azul)
Periodicidade	Semestral

Catálogo na Publicação (CIP) – Sistema de Bibliotecas UVA

Revista Heliu (online) / Curso de Graduação em Filosofia, Centro de Filosofia, Letras e Educação, UVA.- V.1, n.1 (jul./dez.2013)- . - Sobral: Curso de Graduação em Filosofia, Centro de Filosofia, Letras e Educação, UVA.

Semestral

ISSN 2357-8297 (online)

1. Filosofia- Periódicos. 2. Filosofia- Periódicos- UVA. I. Título.

CDD 100

Bibliotecária Responsável: Leolgh Lima da Silva-CRB 3/967

ISSN 2357-8297

Rev. Heliu	Sobral	v. 5	n. 1	p. 1-112	Jan-Jul 2022
------------	--------	------	------	----------	--------------

SUMÁRIO

Editorial

Marcos Fábio Alexandre Nicolau (Ed.)

Artigos

- Educação & Democracia: Para uma Ética das Capacidades em Martha Nussbaum
Education & Democracy: Towards an Ethics of Capabilities in Martha Nussbaum 1-9
 Cristiano Bonneau, Ana Paula Buzetto Bonneau
- Educação & Gênero: Questões para uma Sala de Aula mais participativa
Education & Gender: Issues for a more participatory Classroom 10-28
 Aline Reis Calvo Hernandez, Juliana Vieira Sampaio, Rita Helena Sousa Ferreira Gomes,
 Juliana Maria do Nascimento Mota
- Protagonismo e autoria: dialogando com a disciplina Projeto de Vida
Protagonism and authorship: dialoguing with the subject Life Project 29-57
 Iratan Bezerra de Sabóia, Gracymara Mesquita Severiano
- Racionalidade técnica, divisão do trabalho e educação unilateral: considerações a partir de
 Marx
Technical rationality, division of labor, and unilateral education: considerations based on Marx 58-72
 Cristiane Alves Pereira Damasceno
 Renato Almeida de Oliveira
- Filosofia para crianças: questões introdutórias
Philosophy for children: introductory questions 73-90
 Luana Linhares de Miranda, Vicente Thiago Freire Brazil
- Filosofar com ludicidade
Philosophizing with playfulness 91-100
 Simone Gomes Gonçalves
- Religando saberes na proposta de novas práticas educativas para a formação do
 trabalhador do campo
Reconnecting knowledge in the proposal of new educational practices for the training of rural 101-112
workers
 Valdo Sousa da Silva
- Traduções**
- O que é Filosofia?
What is Philosophy? 113-126
 Monroe C. Beardsley, Elizabeth L. Beardsley
 Tradução de Andrei Venturini Martins

EDITORIAL

Estamos em um momento de nossa história no qual a educação passa por um delicado processo de revisão. O que não é algo tão alarmante, já que o próprio conceito de *educação* exige a perenidade dessa situação revisionista por seu carácter ontológico de atualização em consonância com o próprio conceito de *ser humano*. No entanto, o mesmo conceito também exige que fundamentemos nossos processos de ensino e aprendizagem, para que adquiram sentido e relevância em nossas vidas. Afinal, o que revisariamos se não estabelecêssemos os princípios que regem nosso sistema educacional? Tais questões legam à comunidade filosófica brasileira não apenas a obrigação de ler a realidade da educação nacional, mas o desafio de posicionar nossas questões, reflexões e soluções ao tema da educação, com suas categorias e conceitos, diante da própria história da filosofia. Como área eminentemente conceitual, seja para apreender, seja para produzir conceitos, a filosofia sempre precisa manter o grande diálogo aberto, o que torna a produção de estudos como os que aqui apresentamos um necessário instrumento para que alunos, professores, pesquisadores e a sociedade em geral também possam ser inseridos nesse diálogo. O dossiê “Educação & Filosofia”, que ora apresentamos é fruto de um denso trabalho de curadoria e um rigoroso trabalho de pesquisa e reflexão de suas autoras e de seus autores, pois todos possuem o mérito de apresentar ao público uma das principais preocupações do pensamento ocidental: a educação enquanto problema filosófico.

O dossiê conta com a contribuição de sete artigos e de uma instigante tradução, reunindo um seleto grupo de pesquisadores representantes de onze instituições diferentes, o que demonstra a importância tanto das redes de pesquisa nacional quanto de periódicos de divulgação e acesso livre e gratuito, como a *Revista Heliuss*, para o desenvolvimento da ciência e da ressonância do impacto social e cultural que as universidades, os centros de pesquisa e as escolas brasileiras produzem.

Certamente, o atual momento de críticas ao sistema educacional brasileiro e suas constantes revisões não diminuem em nada o valor dos textos apresentados no dossiê, na verdade os valorizam ainda mais, pois alicerçam discussões complexas e necessárias, evidenciando a responsabilidade da comunidade escolar nesses processos. Assim, estamos diante um conjunto de textos instigantes. No primeiro, **Educação & Democracia: Para uma Ética das Capacidades em Martha Nussbaum**, de *Ana Paula Buzetto Bonneau* e *Cristiano Bonneau*, encontramos uma acurada análise conjuntural sobre a educação global a partir do pensamento da filósofa estadunidense, que estabelece intrínsecas relações entre a formação de um sujeito ético com o modelo de convivência democrático, alicerçando nas artes e nas ciências humanas os marcos formadores indispensáveis para a formação dos valores democráticos. O segundo artigo, intitulado **Educação & Gênero: Questões para uma Sala de Aula mais participativa**, de *Aline Reis Calvo Hernandez*, *Juliana Vieira Sampaio*, *Rita Helena Sousa Ferreira Gomes* e *Juliana Maria do Nascimento Mota*, mostra-nos como o debate sobre gênero nos espaços públicos de ensino contribui para a

reprodução de práticas de discriminação/desigualdade de gênero institucionalizadas, fomentando importantes reflexões, investigações e ações coletivas sobre as relações de gênero na escola para nos ajudar a (re)pensar políticas e processos educativos. No terceiro artigo, intitulado **Protagonismo e autoria: dialogando com a disciplina Projeto de Vida**, de *Iratan Bezerra de Sabóia e Gracymara Mesquita Severiano*, encontramos uma interessante discussão sobre a disciplina Projeto de Vida, que é uma inovação que vem sendo implementada em escolas de tempo integral, principalmente no Estado do Ceará, o que levou o autor a investigar os espaços de autoria e protagonismo juvenil dentro da referida disciplina, afinal cabe saber como ideais como protagonismo e autoria, abordados na disciplina, são afetados pelo discurso neoliberal. No quarto artigo, **Racionalidade técnica, divisão do trabalho e educação unilateral: considerações a partir de Marx**, de *Cristiane Alves Pereira Damasceno e Renato Almeida de Oliveira*, temos uma análise da divisão do trabalho e seus efeitos sobre o trabalhador, à luz do pensamento de Karl Marx, explicitando a origem de uma proposta unilateral de educação e enunciando a hipótese de uma educação subserviente aos interesses capitalistas, o que somente seria viável através de uma racionalidade tecnocientífica. O quinto artigo, traz o título **Filosofia para crianças: questões introdutórias**, de *Luana Linhares de Miranda e Vicente Thiago Freire Brazil*, e reflete sobre a aplicação de sequências didáticas para o ensino de filosofia para crianças a partir do programa de Mathew Lipman com adaptações para a realidade brasileira de educação, focando nos benefícios que tal programa pode trazer principalmente à Educação Básica – em especial no Ensino Fundamental. Em sequência, o sexto artigo, intitulado **Filosofar com ludicidade**, de *Simone Gomes Gonçalves*, também tem na proposta de Lipman sua base conceitual, buscando compreender o desenvolvimento da confiança e da criatividade que brota ainda na infância, o artigo enfatiza que é possível realizar uma filosofia voltada para infância e que estimula o pensar. Fechando nosso dossiê, temos o artigo **Religando saberes na proposta de novas práticas educativas para a formação do trabalhador do campo**, de *Valdo Sousa da Silva*, que descreve as possibilidades da interação entre os saberes científicos e os saberes tradicionais, a partir das provocações de Edgar Morin, refletindo sobre as vivências do mundo do trabalho e dos conhecimentos produzidos e reproduzidos pelo trabalhador do campo. Finalizamos esse número com a instigante tradução de *Andrei Venturini Martins* do texto **O que é Filosofia?**, de *Monroe C. Beardsley e Elizabeth L. Beardsley*, que nos brindam com respostas muito bem elaboradas a questões como ‘O que os filósofos investigam?’ ou ‘Que tipo de sabedoria os filósofos amam?’, nos levando a entender melhor o modo como a prática filosófica pode ser definida e vivida.

Por todo o exposto, compreendemos que a presente edição da *Revista Heliús* é uma importante expressão do que é capaz nossa comunidade filosófica, configurando, com efeito uma relevante fonte de consulta e pesquisa a todas e todos que se interessam por Filosofia e, especialmente, em compreender as relações dessa com a Educação. Uma profícua leitura a todas e todos.

Marcos Fábio Alexandre Nicolau
Editor Chefe
Revista Heliús



EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: PARA UMA ÉTICA DAS CAPACIDADES EM MARTHA NUSSBAUM

EDUCATION AND DEMOCRACY: TOWARDS AN ETHICS OF CAPABILITIES IN MARTHA NUSSBAUM

Prof. Dr. Cristiano Bonneau

Doutor em Filosofia pela USP
Professor Associado do Curso de Filosofia da UFPB
crbonneau1@gmail.com

Profª. Dra. Ana Paula Buzetto Bonneau

Doutora em Educação pela UFRN
Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UPE
buzettobonneau@gmail.com

Este texto trata de alguns apontamentos em Nussbaum na sua análise conjuntural sobre a educação global e sua relação com a formação de um sujeito ético com plenas capacidades de viver em um modelo de convivência democrático. Para tanto, salienta o papel fundamental da formação que visa, diante das mais variadas formas de produção humana sobre o sentido do mundo, a possibilidade de sermos politicamente viáveis uns em relação aos outros. As artes e as ciências humanas são marcos formadores indispensáveis para a formação dos valores democráticos, bem como de sujeitos que estejam comprometidos com a diversidade das ideias. Assumir o socratismo e implementá-lo, como modo de tornar o debate natural e vivo, consiste no grande desafio de nosso tempo.

Palavras-Chave: Socratismo. Nussbaum, Ética. Capacidades.

This paper deals with some notes made by Nussbaum in her conjunctural analysis of global education and its relationship with the formation of an ethical subject with full capabilities to live in a model of democratic coexistence. To this end, it highlights the fundamental role of training that aims, in the face of the most varied forms of human production about the meaning of the world, at the possibility of being politically viable in relation to each other. The arts and human sciences are indispensable formative frameworks for the formation of democratic values, as well as subjects who are committed to the diversity of ideas. Assuming Socratism and implementing it, as a way of making debate natural and lively, is the great challenge of our time.

Keywords: Socratism. Nussbaum. Ethical. Capabilities.

O professor Stein, em sua obra ‘Órfãos de Utopia’¹ propõe um diagnóstico da nossa existência partindo do niilismo. A crise da metafísica ocidental, que arrastou consigo a noção de verdade, colocou em revistas as concepções de mundo forjadas até aqui. O mundo torna-se suspeito, em suspeição e desencantado. Podemos afirmar que, de certo modo, as esquerdas e as direitas do ponto de vista dos posicionamentos da política, bem como, os conservadores e os progressistas, falharam em propor uma direção ao planeta em que vivemos. Independente se propuseram uma avaliação equivocada, arcaica ou futurista, simples ou complexa, não houve meios de formar inteligências capazes de conduzir esse processo que se constitui em vivermos juntos.

Os diagnósticos colocados à disposição se mostraram insuficientes para propor um caminho seguro para a humanidade, que pudesse considerar efetivamente a riqueza de suas manifestações, suas variadas alteridades e a consolidação da justiça. Essa é a nossa primeira tarefa: nos movimentarmos diante da constatação de uma crise sem precedentes do ponto de vista da política, da ética, da cultura e dos costumes e ainda, multifacetada por ser transcultural e global. Somos o centro, enquanto razão e propósito, de uma crise educacional. Logicamente que estamos seguindo um caminho em curso, o que, diante disso, constitui nosso trabalho tornar sua direção mais clara possível. Sem a postura de nos colocar à disposição de conhecermos, enfrentando a reflexão que as experiências exigem de nós, torna-se menos provável que possamos interferir no destino aparente e intransponível em nome da liberdade e da dignidade que almejamos conquistar.

A história já demonstrou e não poucas vezes, que a fortuna pode não ser tão generosa quanto gostaríamos ou mereceríamos. Deixar nossos destinos à vontade dos deuses e divindades ou terceirizar nossas responsabilidades diante do mundo nunca foi tão temerário. Se vivemos uma crise de nossas concepções e nossas práxis, essa percepção se dá em graus, etapas e conteúdos bastante distintos, o que podemos concluir que são inúmeras as perturbações, embaraços e contendas que precisamos encarar. Esse caráter não uniforme dessa percepção pode ser compreendido na seguinte formulação: ***não há outro modelo que permita a manifestação das riquezas humanas, seja do ponto de vista biológico ou cultural, que não seja o democrático.*** No entanto, apesar de ser considerada uma forma antiga de organização política e com repercussões éticas importantes, mesmo se a democracia fosse considerada um regime mais natural ou apropriado à natureza humana do que outros,

¹ Referência à obra do professor Ernildo Stein que faz um balanço sobre a perspectiva política mundial após o fim da Guerra Fria.

essa salvaguarda inatista ou idealista não garantiria em nenhum momento que seu funcionamento ocorra de forma espontânea nem facilitada de algum modo. Por isso, a educação, como possibilidade de estabelecer modelos de convivência entre as gerações, seus modos e meios de produção e a natureza, torna-se o único caminho possível de enfrentamento dessa grave crise que vivemos e de seu agravamento.

Não é possível criarmos, alavancarmos, mantermos e aperfeiçoarmos qualquer democracia que seja, se os sujeitos que participam dela não tiverem as capacidades e as habilidades suficientes para sua condução. Por isso, qualquer noção de liberdade não pode prescindir dessa discussão, de outro modo, seria um exercício simplesmente retórico e de pouco conteúdo reflexivo. Ser livre mostrou-se plenamente compatível com a democracia; não obstante, esses valores só podem ser defendidos e sustentados com uma educação a contento, que considere o exercício efetivo da liberdade almejada. Defendemos aqui, que em qualquer noção de liberdade que pretendemos, há um conteúdo complexo a ser aprendido, ensinado e compartilhado, de forma perpétua, que acompanha as capacidades que cada indivíduo possui, em suas mais diversas fases (cognitiva, social, etária e emocional) em seu pleno aprimoramento.

Se não fosse dessa forma, sequer teríamos história, como processo de interação com o ambiente social e natural e a possibilidade de responder e alterar suas condições, tendo em vista dominar ou se adaptar o/ao mundo atual. Os caminhos que levam à consolidação da democracia e de suas práticas são percorridos tão somente pela educação no processo de formação que esta pode proporcionar. É importante o registro de Freire, para quem a democracia

(...) é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 1989, p. 80)

Nesse sentido, existem conteúdos já experimentados, consolidados, superados e recuperados que são integrantes de uma educação para a democracia. As ciências humanas e as artes constituem-se em uma matriz fundamental nesse processo tendo em vista suas naturezas participativas e criativas quanto à formulação e o tratamento de seus objetos de conhecimento.

Não que as outras ciências não sejam também imprescindíveis nesse processo de formação do sujeito e de suas competências no mundo; no entanto, as limitações de seus conteúdos também geram restrições do próprio pensamento e de suas potencialidades,

desembocando em uma estreiteza da visão do cosmos. Se as ciências exatas, em especial as matemáticas, se propõem a romper as barreiras do concreto e operar na esfera da abstração, tal e qual, promovendo a comparação entre grandezas e procedimentos analíticos ou sintéticos, independente do grau de complexidade alcançado, ainda assim, esse exercício permanece insuficiente para lidar com os distintos extratos de nossa realidade. A história, por exemplo, também justapõe eventos, delineando suas sucessões ou rupturas. Em ambos os casos, o pensamento busca apropriar-se do mundo em suas manifestações, no entanto, a substância tratada em um e em outro modificam radicalmente a compreensão que por ora, construímos. Ao comparar eventos vividos e narrados, aferindo e confrontando momentos diferentes, os conteúdos que ali se produzem são de outra ordem, e não podem ser reduzidos a uma operação lógica ou simbólica.

São esses contrastes entre episódios, escolhas, dilemas, personagens, ideologias e ações implementadas ou negligenciadas que necessitam de outras habilidades humanas para serem minimamente tratadas e desenvolvidas. A política, a ética, a literatura e a filosofia são as portas de entrada para esse tipo de artefato e realização que somos capazes de empreender. Entre várias teses levantadas por Nussbaum, duas se apresentam como preocupantes e que pretendemos lançar algumas centelhas de reflexão: 1) a crise da democracia que vivemos em nossos dias constitui-se na realidade uma crise da própria educação. 2) há um movimento de eliminação das humanidades e das artes em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior) que atinge quase todos os países do mundo. A combinação dessas duas problemáticas, demonstra ao mesmo tempo, as consequências desse processo em curso, com um ensino que não tem por finalidade a emancipação humana; e ainda, o trabalho imenso que os/as educadores/as, cientes desse perigo, tem pela frente, para assegurar uma formação que seja comprometida com aquilo que o sujeito possa dispor de melhor para uma vida compartilhada.

Não obstante, “quando vivemos em sociedade, se não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro dessa forma, imaginando em ambos capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso” (NUSSBAUM, 2014, p. 7). Talvez em nenhum outro momento de nossa história, a democracia dependesse tanto de sujeitos capazes de sustentá-la, tendo em vista as dificuldades severas que seu abrandamento e de forma extrema, sua ausência, podem ocasionar. Diante disso, há de se desmistificar algumas questões que estão na ordem do dia e tratadas como dogmas em nossa sociedade: i) que o crescimento econômico significa um aumento de democracia; ii) que somos obrigados a encarar um dilema irresoluto, de escolhermos entre um modelo educativo que se centre no lucro ou

investirmos na formação da cidadania plena. Apresentada aqui como uma dualidade, essa situação se configura em pontos de extremidades sem contato, diálogos ou negociações, o que restringe a atuação de uma educação democrática que visa conciliar, acomodar e agenciar as variadas formas pelas quais construímos o mundo e nossos padrões de sociabilidade.

A pauta do dia consiste em investigarmos no conceito, plano ou horizonte das competências tratadas pelos mais diversos modelos implementados de ensino, guiados por concepções e políticas públicas que orientam esse planejamento a presença de uma formação que favoreça a criticidade. Nesse sentido, não é possível mantermos e aprimorarmos uma vida pelo viés democrático se não houver um espaço efetivo para que o processo de reflexão constante do sujeito em face a existência possa ocorrer. Parece claro que precisamos produzir e gerar o máximo de bem-estar possível para o maior número de pessoas, de preferência com o uso sustentável dos recursos que temos a disposição. O avanço das ciências e das técnicas são estratégicos nesse processo de avanço e interação entre humanos, suas distintas culturas e a natureza. Sem embargo, qualquer gestão política de condução da vida humana baseada somente nesses preceitos e circunscrita aos conhecimentos das ciências consideradas exatas ou úteis, mostrou-se até o momento insuficiente para alavancarmos uma vida justa compartilhada.

Por isso, a educação está para a democracia, assim como esta sobrevive apenas se considerarmos que as diferenças de pensamento, opiniões e saberes são a matriz da existência humana. A produção técnico-científico descolada da história e da política, em constante negação de sua condição ideológica, e o incentivo à competitividade sem limites tratada a partir de um discurso naturalizado, demonstraram não formar sujeitos capazes de avançar na reflexão de uma moralidade de gere mais empatia, tolerância e inclusão entre os partícipes da vida planetária. Possuir recursos muito além do que o necessário para a conquista e manutenção do bem-estar ou não ter acesso ao mínimo suficiente para manter a nutrição adequada do próprio corpo, não possuem nenhuma justificativa em qualquer modelo de sociabilidade que pretendemos considerar equânime, paritário e justo.

O incentivo ao lucro sugere a muitos líderes ansiosos que a ciência e a tecnologia têm uma importância decisiva para o futuro bem-estar de seus países. Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de tentar progredir nessa área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo. (NUSSBAUM, 2015, p. 8.)

Uma discussão que anseie adentrar nesse universo, intenta promover uma investigação e afirmação de todas as potencialidades que possam contribuir para a formação integral do ser humano, sem negligenciar nenhum dos aspectos que possam favorecer um maior grau a vida em conjunto que podemos compartilhar. Por isso, o que Nussbaum procura demonstrar não é uma escolha entre um modelo ou outro de ensino, nem que ao se optar pelo mercado torna-se regra alijar as humanidades do horizonte, ou para que esta última se desenvolva precisa-se acabar com a discussão econômica. Em ambas as áreas, se assim podemos nomear, existe a necessidade e o ímpeto proeminente de avançar partindo das demandas colocadas pela abertura provocada sobre a condição antropológica, seus pontos fortes e fracos.

Diante da constatação dessa complexidade inerente aos diversos modos de manifestação da existência na Terra, os modelos educacionais que precisam ser discutidos, são sobre a formação de um tipo de sujeito capaz de conviver em um mundo integrado, em pleno movimento e não em um universo fraturado, que busca sustentar uma hierarquia entre os seres que não se sustenta em qualquer realidade aparente.

Porém, os educadores que defendem o crescimento econômico não se limitam a ignorar as artes: eles têm medo delas. Pois uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. (NUSSBAUM, 2015, p. 24).

Nesse sentido, as humanidades teriam plenas condições de incluir ou tornar mais claro no inventário de suas reflexões as questões econômicas mais urgentes e assumir essa pauta na perspectiva das necessidades mais humanas, inegociáveis e concernentes a sua dignidade.²

A disputa pela escola na sociedade promovida partindo de inúmeras ideologias corresponde à natureza do próprio ambiente de formação: diverso e plural. A busca pela hegemonia, pela ideia norteadora ou pelo paradigma que se estabeleceria como direção para as outras visões de mundo, afirmando, incentivando e institucionalizando pontos de vistas agregadores e afins, outrossim, rechaçando e repelindo seus contrários, encontrou no ensino o ponto de partida e de chegada para um determinado modelo de sujeito. Desta feita, a escola torna-se um projeto de Estado, ente máximo, dinâmico, de coerção legitimada, atravessada

² “Quanto à economia, observo que é impossível viver comodamente, ou mesmo simplesmente viver, sem o necessário. Portanto, como os bens fazem parte da casa, os meios de adquiri-los também fazem parte do governo doméstico; e, assim como nenhuma das artes que têm um objeto preciso e de terminado realiza sua obra sem seus instrumentos próprios, a economia também precisa deles para chegar ao seu objetivo.” (ARISTÓTELES, 1988, p. 67).

pelas distintas forças sociais (associações, sindicatos, empresas- mercado financeiro e bolsa de valores- igrejas, partidos etc....) que tencionam entre si, medindo forças e direcionando para esta ou aquela direção a função social da condução estatal.

A alteração do poder, em suas controvérsias, querelas, litígios e negociações constitui-se na substância primeira da democracia. É um processo perpétuo de repartição do poder decisório e político, que não se reduz a uma divisão linear, mas que só se afirma na participação efetiva de todos/as os/as implicados/as. No entanto, o envolvimento e a cooperação necessária nesse complexo mecanismo exige de seus/suas participantes, além de um ambiente apropriado, também uma formação especial e específica. Viver em uma democracia demanda uma qualificação e uma preparação difícil, que possui um conteúdo próprio e que precisa ser assumido. A democracia é um modo de participação ativa dos atores em sua comunidade de pertencimento, seja por nascimento ou por escolha. Essa atividade, por sua vez, apresenta-se no constante debate entre os temas de interesse do conjunto da comunidade.

Debater consiste em submeter publicamente argumentos e raciocínios prós ou contrários à uma ou mais visões de mundo em disputa. Por isso, a vida democrática nos exige muito trabalho, tendo em vista que só pode dar-se no seio da atividade plena de seus participantes. Apenas nesse contexto faz sentido termos e princípios como debater, questionar, a pergunta, o problema, refletir e liberdade. No entanto, para a democracia, a formalidade não é suficiente, pois o seu conteúdo é o que de fato lhe sustenta. Por isso, criar e garantir espaços para que os mais diversos pontos de vista possam emergir constitui-se apenas no primeiro passo. A próxima etapa consiste em demonstrar que não é possível sustentar qualquer visão de mundo, sem que esta tenha sido construída, embasada, formulada, sendo lógica, criteriosa e responsável.

A democracia não pode ser um espaço vazio para falas vazias, por isso, necessita de uma educação de qualidade para que possa manter-se existente. Nussbaum, em um reencontro com sua formação na filosofia antiga dos gregos, sugere, que o método mais apropriado para alcançarmos essa finalidade, de formação de sujeitos capacitados para viver em um mundo multifacetado e compartilhado é o socrático. Para quem possui alguma familiaridade com o ambiente de diálogo proposto por Platão, Sócrates encarnou há 2500 anos o espírito democrático por excelência, buscando conciliar os princípios individuais com os interesses da *pólis*. Dessa forma, contribui sumariamente para a problemática de que não é possível uma democracia se esta não for exercida em seu cotidiano e que a preparação para esta vida difícil em conjunto se dá pela filosofia. As elencadas artes liberais, que congregam

as ciências humanas, são herdeiras dessa tradição, na medida em que constroem nos saberes que lhes circunscrevem enquanto objetos próprios de conhecimento, a exigência de raciocinar acerca de sentimentos, emoções, processos de escolha e a vida política. Por isso:

O pensamento socrático é importante em qualquer democracia. Porém, ele é especialmente importante nas sociedades que precisam lidar com a presença de pessoas que se diferenciam pela etnia, casta e religião. A ideia de que alguém vai se responsabilizar pelo próprio raciocínio e trocar ideias com os outros num clima de respeito mútuo em nome da razão é fundamental para a solução pacífica das diferenças., tanto no interior da nação quanto num mundo cada vez mais polarizado por conflitos étnicos e religiosos. (NUSSBAUM, 2015, p. 54)

O acesso ao conhecimento, assumido pela escola e pelos/as educadores/as cumpre uma função fundamental ao oferecer respostas para os mais distintos problemas que fazem parte de nossa existência, independente do seu nível de complexidade. Para tal, organiza-se em área, subáreas disciplinas que procuram organizar o conhecimento produzindo e disponibilizar o que é considerado como necessário. Mas, só contribui de forma decisiva para a experiência democrática que buscamos consolidar quando favorece o ambiente para a pergunta, demonstrando a essência do conhecimento como em direção ao saber, puro movimento da alma e desenvolvimento contínuo. Questionar e responder são funções da escola, mas que revelam momentos bem diferentes entre si e necessitam de estratégias, conteúdos e formações radicalmente distintos. Resposta e pergunta não podem ser tratadas isoladamente, como movimentos autônomos, nem podem exercer qualquer condição hierárquica entre si. O ensino, quando tratado e considerado passivo, esconde e nega essa condição, ceifando do/a aluno/a a potência de usar sua inteligência e seu intelecto para criar, restringindo a educação à transmissão de práticas consideradas boas e conteúdos ditos como adequados.

Por isso, o que se desvencilha e se descortina no horizonte é a nossa impossibilidade de sermos independentes de outrem, tendo em vista que, não nos é acessível aprender qualquer coisa se nos mantivermos sozinhos/as. Chegamos até aqui, pois foi preciso, de alguma forma, estarmos juntos, seja pela existência atual, ou pela herança que trazemos da tradição. Mas, por inúmeras razões e motivações, que se mostram insuficientes, somos levados/as a abandonar esse princípio de comunidade, na ilusão monumental de que chegamos a este ponto sozinhos/as, como resultado absoluto de nossas motivações e esforços, como se percorresse em nossas veias o sangue de empreendedores natos, recalçando a vida compartilhada que tivemos e que vivemos nesse instante.

Não há conhecimento ou saber, expressos em um modelo educacional, fora do círculo da comunidade e do espaço da coletividade. Negar esse princípio não é apenas

gravíssimo, mas se mostra como insustentável para a vida humana. Por isso, educar-se é preparar-se para a vida na democracia. Uma vida em conjunto, que se reivindica livre, não pode prescindir de habilidades e competências que considerem o mundo, acima de tudo, como nosso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Política**. Introducción, Traducción y Notas de Manuela García Valdés, Editorial Gredos, Madrid, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos. Porque a democracia precisa das humanidades**. Martins Fontes, São Paulo, 2015.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da Justiça. Deficiência, nacionalidade, pertencimento à Espécie**. Tradução de Malu Rangel. Martins Fontes, São Paulo, 2013.

STEIN, Ernildo. **Órfãos de Utopia. A melancolia da Esquerda**. Porto Alegre, Ed. UNIUI, Ijuí-RS, 1998.

Data da submissão: 29 jun. 2024.

Data do aceite: 22 out. 2024.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



EDUCAÇÃO & GÊNERO: QUESTÕES PARA UMA SALA DE AULA MAIS PARTICIPATIVA

EDUCATION & GENDER: ISSUES FOR A MORE PARTICIPATORY CLASSROOM

Dra. Aline Reis Calvo Hernandez

Doutora em Psicologia Social e Metodologia pela UAM
Professora Adjunta da UFRGS
aline.hernandez@ufrgs.br

Dra. Juliana Vieira Sampaio

Doutora em Psicologia pela UFPE
Professora Colaboradora da UFMG
julianasampaio@sobral.ufc.br

Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes

Doutora em Filosofia pela UFMG
Professora Associada da UFC/Sobral
ritahelenagomes@ufc.br

Ma. Juliana Maria do Nascimento Mota

Mestra em Psicologia e Políticas Públicas pela UFC/Sobral
Professora Substituta da UFC/Sobral
julianamemota@gmail.com

A dificuldade do debate sobre gênero nos espaços públicos de ensino contribui para a reprodução de práticas de discriminação/desigualdade de gênero institucionalizadas. Partindo dessa questão, este trabalho buscou investigar como as relações de gênero atravessam a sala de aula, são interpretadas e trabalhadas pelas (os) docentes do ensino médio da escola pública. Partindo-se dos estudos feministas e *queer* construiu-se o embasamento teórico para a exploração e análise. A perspectiva metodológica é direcionada pela abordagem qualitativa, de caráter exploratório, conduzida pela ferramenta de Pesquisa Intervenção (PI) e oficinas. Para avaliação dos elementos identificados, foi utilizada a proposta da análise do discurso, tendo ainda o diário de campo como ferramenta de auxílio. Os resultados indicam: que ocorrem diferentes formas de violência de gênero no ambiente escolar, sem estratégias claras de enfrentamento dessas questões; fragilidades de ação coletiva no contexto de pandemia de COVID-19; discursos sociais coercitivos contra docentes; confusões de entendimento e conflitos sobre a temática e formas de abordagem em sala de aula. Com este artigo, pretende-se fomentar maiores reflexões, investigações e ações coletivas sobre as relações de gênero na escola e, assim, (re)pensar políticas e processos educativos para todas as pessoas que atravessam e são produzidas pelas práticas e espaços de ensino público.

Palavras-chave: Questões de gênero, Gênero, Educação, Docência.

Introdução

Diante da brutalidade do fenômeno e de suas consequências individuais e sociais, a violência de gênero é apontada como um problema mundial, marcada como uma questão de saúde pública e de direitos humanos (OPAS, 2017). Neste artigo, apresentamos uma pesquisa que enlaça sociologia, psicologia e filosofia de base feminista para lançar luzes sobre como esta complexa questão atravessa a sala de aula.

A violência de gênero não possui uma definição universal, mas é caracterizada pela Organização das Nações Unidas como “qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém em situação de vulnerabilidade devido à sua identidade de gênero ou orientação sexual” (ONU, 2017).

The difficulty of the debate on gender in public teaching spaces contributes to the reproduction of institutionalized gender discrimination/inequality practices. Based on this question, this work sought to investigate how gender relations across the classroom, are interpreted and worked on by public high school teachers. Feminist and queer studies are the theoretical basis for exploration and analysis. The methodological perspective is guided by the qualitative approach, of an exploratory nature, conducted by the Intervention Research (IP) tool and workshops. To evaluate the elements identified, the proposal of discourse analysis was used, with the field diary as an aid tool. The results indicate: that there are different forms of gender violence in the school environment, without clear strategies to face these issues; weaknesses of collective action in the context of the COVID-19 pandemic; coercive social discourses against teachers; confusions of understanding and conflicts about the theme and ways of approaching it in the classroom. This paper intends to foster reflections, investigations, and collective actions on gender relations at school and, thus, (re)think educational policies and processes for those who are related to the practices and spaces of public education.

Keywords: Gender Issues, Gender, Education, Teaching.

Violência de gênero é produto de uma cultura patriarcal, de uma organização social de privilégio masculino em detrimento do feminino (ALBERNAZ; LONGHI, 2009). A concepção da mulher objeto e a performance do masculino engendram percepções equivocadas de valores humanos e relações precarizadas (MINAYO, 2005). Mesmo que a violência de gênero possa afetar qualquer pessoa, independentemente de sua identidade de gênero e/ou sexualidade, a maioria dos registros deste tipo de agressão denunciam um aspecto misógino em que as mulheres e LGBTs são as maiores vítimas (FIALHO; SOUZA 2020).

Em todas as esferas sociais e institucionais, inclusive na escola, as mulheres vivenciam uma experiência crescente de depreciação e violência, na medida em que há uma conjuntura de supervalorização do homem (MINAYO, 2005; ALBUQUERQUE, 2020). Embora a escola não seja a principal causadora dessas situações, é possível incluir nas pautas e práticas escolares o debate sobre essa conjuntura. Afinal, a escola tem potencial para ser um espaço de superação dessas violências, um lugar de desenvolvimento e respeito à pluralidade humana (JUNQUEIRA, 2012).

Em estudos sobre violência de gênero nas escolas, secundaristas e docentes relatam cada vez mais suas experiências com o machismo e o sexismo entre os muros escolares (VILELA, 2016). É presente uma “pedagogia do insulto” contra pessoas LGBTs no contexto educacional (JUNQUEIRA, 2012). Nesse sentido, a escola se configura como um ambiente hostil, normatizante, onde ocorrem preconceitos e discriminações (FIALHO; SOUZA 2020).

Tais condições adversas à pluralidade de expressões de gênero e sexualidades, impactam negativamente no rendimento escolar dos estudantes (BRASIL, 2009). Além dos impactos cognitivos, pesquisas apontam a dimensão do sofrimento e adoecimento mental das/dos estudantes LGBTs, especialmente em pessoas travestis e transsexuais (GARCIA & SONETTI, 2020). Vigora assim, uma forma de educação heteronormativa, religiosa, que marginaliza existências que divergem da norma cisheteropatriarcal.¹

Em dados coletados pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), foi verificado que 93,5% dos entrevistados possuíam preconceito de gênero no espaço escolar (ALBUQUERQUE, 2020). O estudo destacou a gravidade do problema e a urgência de intervenções no ambiente educacional, pois o pensamento e prática sexista são estruturais

¹ Termo utilizado por Akotirene (2020) em seu livro: **Interseccionalidade**. O termo se refere à junção entre as normais sociais da cisgeneridade, heterossexualidade e patriarcalismo formando uma estrutura social de opressão.

para atitudes de violência. Na análise do trabalho da FIPE, defende-se uma educação sexual e de gênero como pontos de educação para a cidadania, defesa dos direitos humanos, de sociedade plural e democrática.

Segundo Fialho e Souza (2020), a ocorrência da violência de gênero no ambiente escolar também foi resultado encontrado na pesquisa Nacional de Saúde do Escolar realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015. Os registros foram de que 47% dos estudantes já sofreram alguma violência² na escola (discriminação recorrente - *bullying*). Os autores concluíram que ocorriam, naqueles espaços, práticas educacionais preconceituosas e discriminatórias, atitudes divergentes à perspectiva dos direitos humanos.

Com base no Relatório Luz 2019 para a Agenda 2030, o país tem realizado várias medidas que divergem dos compromissos internacionais e das políticas de enfrentamento às desigualdades sociais de gênero (CARDOSO et al.; 2019). Além de sugerir melhorias nos indicadores de dados, o documento recomenda a necessidade de assegurar a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas como medida de prevenção e confronto à violência de gênero.

Para bem compreender e combater a violência de gênero, é preciso desfazer percepções equivocadas que constantemente confundem gênero, sexualidade e sexo. Na visão exclusivamente médica, biológica dos corpos, sexo foi e ainda é utilizado como referência para designar quem deve ser visto, se comportar como homem ou mulher, as formas de relações e desejos. Contrário a tal visão reducionista, opressora, o uso do termo gênero nas pautas feministas busca trazer a natureza social dos corpos, problematizando as diversas expressões humanas, distanciando-se de uma suposta natureza (GOMES, 2012).

Diante disto, a categoria gênero, na concepção dos estudos feministas e decoloniais, assume posição estruturante na condução deste trabalho. Gênero é uma categoria analítica e política, uma construção social e histórica sobre as distinções biológicas dos corpos que são atravessadas por características sexuais socialmente elaboradas. São nas relações sociais, seus discursos e linguagens que o “gênero” emerge e se reproduz (BENTO, 2006; LOURO, 2014). Constituinte de subjetividades, não há um determinismo, essencialismo biológico. É na arena social das práticas relacionais, institucionais que as desigualdades, hierarquias de gênero ocorrem.

² Outra referência informa “que aproximadamente 20% dos alunos pesquisados afirmaram rejeitar colegas de classe transexuais, travestis e homossexuais” (ABRAMOVAY, 2015).

Considerando a dificuldade deste debate nos espaços públicos, é vital o aprofundamento sobre as discussões sobre gênero e violência de gênero nas escolas. A escola, os currículos escolares são discursos de poder e tanto por isto, se faz necessário a luta pela manutenção dos direitos duramente já “alcançados” e ampliação dos espaços de discussão.

Inserindo-se neste campo, este trabalho realizou uma exploração com docentes do ensino médio da escola pública do município de Sobral – CE, tendo por objetivo principal investigar como as relações de gênero atravessam a sala de aula são interpretadas e trabalhadas pelas (os) professoras (es).

A perspectiva metodológica ocorreu através da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, conduzida pela ferramenta de Pesquisa Intervenção (PI) e utilizando as ferramentas das oficinas. Os encontros ocorreram de forma remota³, durante o período de agosto a setembro de 2021.

Referente à dimensão teórica e de análise da pesquisa, buscamos estruturação a partir dos estudos feministas, decoloniais, *queer*, perspectivas interseccionais e dos campos de conhecimento da Sociologia, Filosofia e Psicologia, Educação, saberes essenciais na construção da crítica ao modelo binário dos papéis sociais de gênero.

Até aqui, foram apresentados dados e informações acerca da violência de gênero, em específico a sua relação com o campo educacional, escolar e suas implicações psicossociais para a comunidade discente e sociedade. Nas próximas páginas que seguem serão expostas: 1) a construção metodológica: estrutura, condução, apreensão e análise dos dados; 2) os resultados, as categorias identificadas e discussões decorrentes; 3) as considerações, lacunas e possibilidades percebidas no decorrer do processo da pesquisa.

1. Percorso Metodológico: uma aposta feminista no entrelaçar da investigação.

Conforme as premissas da pesquisa feminista, não há intenção de neutralidade nesta investigação (HARDING, 2019). Da escolha do tema à condução do exame de “dados”, o delineamento está implicado no questionamento da suposta naturalidade acerca das desigualdades sociais e violência de gênero. Neste sentido, é fundamental que se leia o percurso metodológico a seguir detalhado como atravessado por esta perspectiva e ética

³ Em cumprimento às medidas sanitárias contra a disseminação da covid-19, desde março de 2020 até o momento da realização das oficinas, as atividades acadêmicas presenciais em todo o Ceará estavam suspensas.

feministas. Assim sendo, a procura de articulações, explicações, intervenções sobre as multifaces das questões de gênero no espaço escolar não está desligada da experiência pessoal identitária da pesquisadora principal de ser uma mulher, periférica, estudante de instituições públicas. Posicionada de modo a esperar por uma sala de aula que produza capacidade de viver e prazer (hooks, 2017), registro as inquietações e linhas nesses caminhos de pesquisar.

A condução da pesquisa teve a Pesquisa-Intervenção (PI) como ferramenta teórico-metodológica, em razão do caráter de construção coletiva no ato de pesquisar/conhecer. De forma crítica e buscando a transformação da realidade, a pesquisa-intervenção originária do campo das pesquisas participativas é oposta à posição de saber tradicional que deslegitima diversas possibilidades de subjetivação, organização sociopolítica, criação e análise de sentidos não hegemônicos (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Na operacionalização da pesquisa, foram utilizadas oficinas a fim de fomentar a discussão sobre os temas principais e construção coletiva de ações que visem diminuir processos de estigmatização, violência de gênero na sala de aula. As oficinas funcionaram como estratégia metodológica de aproximação e recriação de sentidos individuais e coletivos dos temas abordados, considerando que permitem abertura para reflexões, mudanças de consensos, novas possibilidades e capacidades de recriações de saberes e práticas (SPINK et al., 2014).

A ferramenta do diário de campo, tal como entendida por Kroef, Gavillon e Ramm (2020) também foi agregada às oficinas enquanto instrumento de registro da pesquisadora sobre sua percepção durante atividades.

Para análise de dados coletados, optou-se pela análise de discurso para investigar as produções da linguagem e seus significados presentes (MINAYO, 2014). Posta a compreensão de que os discursos são elementos da linguagem empregada pelos sujeitos nos seus enunciados e representações (COYLES, 2010). Em seguida, os dados coletados e ações observadas foram analisados a partir do referencial anteriormente citado, respeitando todos os aspectos éticos e técnicos da pesquisa científica, conforme as resoluções vigentes⁴.

A pesquisa em questão teve realização no município de Sobral, com docentes⁵ de uma Escola de Ensino Médio (EEM)⁶, localizada na zona norte do estado do Ceará. A escola

⁴ Projeto aprovado sob o registro CAAE: 50319221.1.0000.5053.

⁵ As(os) docentes serão identificados ao longo do texto por letras do alfabeto, não tendo nenhuma relação com os nomes verdadeiros, a fim de resguardar o sigilo das(os) participantes.

⁶ A “decisão” pela escola em questão ocorreu por ser a única que aceitou receber a proposta de intervenção da pesquisa em andamento. Vale ressaltar aqui as boas relações entre a direção da escola e o projeto de extensão universitária na qual a pesquisadora foi outrora participante. Diferentes escolas foram consultadas, mas sem sucesso de espaço para a realização das oficinas.

pública da rede estadual de ensino regular⁷ existe desde 1964 no município, estando com 25 profissionais no quadro⁸ docente de 2021, atendendo 432 estudantes do ensino médio, divididos nos turnos da manhã e tarde, conforme a informação apresentada pela diretora da escola.

As oficinas ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2021, exclusivamente de modo virtual. A participação média nas oficinas foi de 4 participantes, em sua maioria homens⁹.

Tabela 01: Temas das Oficinas

Oficinas ¹⁰	Assuntos/Temas	Quantidade de Participantes
1º	Apresentação/Formulário Inicial	5
2ª	Contexto Docente	4
3 e 4º	Direitos das Mulheres À Educação	5
5º e 6º	Questões de Gênero e Devolutiva do grupo	7
7º e 8º	Violência de Gênero e Violência contra as mulheres	4
9º	Violência contra as mulheres	5
10ª	Homofobia	2
11º e 12º	Preconceito, discriminação e violência contra LGBTQIA+	2
13º	Encerramento/ Formulário Final	6

Fonte: dados da pesquisa.

2. Currículos para (re)construção: *quantas vidas estamos deixando pra trás?*¹¹

A escola é um importante campo de acesso à garantia de direitos, cidadania, espaço de subjetivação. Uma educação que promova a diversidade de diálogos e possibilidades de existência é um ambiente de promoção de saúde também. Amplo campo de disputa, é nosso dever questionar o currículo ultrapassado, a didática vazia, as normas de controle, o ensino da barbárie para as nossas juventudes. O que estamos ensinando para as novas gerações?

⁷ A partir de 2022, a escola deverá ofertar o currículo do novo ensino médio. Ressalta-se que na nova estrutura, os termos gênero e orientação sexual foram suprimidos do PNE (2017). É no mínimo preocupante que mesmo não sendo temas abolidos das competências a serem trabalhadas em sala de aula, tais temáticas estejam ausentes no texto da base curricular.

⁸ Relação docente estava distribuída entre 23 docentes efetivos e 02 temporários. Constavam 11 professores e 14 professoras. Durante as oficinas não houve resposta sobre identidade de gênero ou sexualidade dissidente.

⁹ Ainda que as mulheres fossem a maioria do quadro docente, ocorreu uma maior adesão e participação por parte dos homens nos encontros. Não foi possível investigar os motivos sobre o menor engajamento das professoras nas oficinas.

¹⁰ O plano era de ser uma oficina a cada encontro. No entanto, identificando a proximidade dos temas e baixa participação docente, em alguns dias foram discutidos mais de um tema por vez. Ressalta-se ainda que também pela baixa adesão, nem todos os temas foram discutidos. O encerramento precisou ocorrer mais cedo, em razão da retomada do semestre letivo.

¹¹ Essa pergunta foi um questionamento da professora G que encerrou o encontro de tema “Questões de Gênero”.

Que corpos estamos deixando pelo caminho? Uma escola excludente é uma ferida que se abre na história de alguém.

No currículo está documentado o que deve ser dito e, de modo implícito, o que não deve, o que pode então ser silenciado, não discutido. Mesmo antes das limitações impostas pela nova BNCC (2017), a discussão sobre o conceito de gênero dentro das escolas era constantemente afastada, quando não totalmente barrada. Tão importante quanto ouvir o que é dito sobre os sujeitos, é perceber aqueles que não podem falar, existir na escola (LOURO, 2020). Na garantia da norma colonial de alguns, vai se certificando a eliminação de tantos outros.

Os documentos, as normas escolares com seus discursos aparentemente ‘invisíveis’, são na verdade potencialmente letais (PORTO, 2019). O currículo educacional, a escola, são dispositivos de controle dos corpos, de uma implementação de posições binárias e heteronormativas das expressões de gênero e sexualidade. Excluindo assim, manifestações diferentes e divergentes à norma dita e “mal-dita”.

Vale ressaltar que, anterior às definições do que pode ou não ser discutido em sala de aula, o currículo da formação docente também é ponto de preocupação. Com base no formulário respondido pelas(os) participantes, apenas 03 delas(es) tiveram uma formação onde os temas gênero e sexualidades tenham sido apresentados/discutidos. Para as(os) demais, o acesso às discussões sobre gênero, sexualidade, violência contra a mulher ocorreram no período após a graduação, durante as formações continuadas, ações que são estimuladas pela rede educacional do governo estadual e/ou municipal. Quando perguntados sobre a inclusão dos temas sobre gênero e sexualidade no currículo de formação docente/ou discente, as/os docentes se mostraram favoráveis, destacando a importância da proposta.

Considerando que o currículo docente e/ou discente estrutura a construção dos trabalhos em sala, não são à toa os mais diversos ataques dos setores conservadores às formulações de políticas educacionais progressistas, em específico as implementadas pelos governos Lula-Dilma (2003 – 2015). Mesmo antes da eleição de Jair Bolsonaro, iniciativas que buscavam ampliar o acesso e conhecimento acerca de gênero e sexualidades dissidentes sofriam com ataques com as mais diversas distorções conceituais, a exemplo dos atos¹² contra a visita de Judith Butler ao SESC Pompeia também em 2017.

¹² Notícia veiculada no site *El País* (2017), acessível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/07/politica/1510085652_717856.html.

Destaca-se que os índices de violência sexual contra crianças e adolescentes crescentes a cada ano¹³, o genocídio da juventude preta¹⁴ e periférica, os números de abandono/evasão escolar¹⁵ (agravadas pela pandemia de Covid-19), para citar que alguns exemplos de violações de direitos humanos de adolescentes e jovens pelo país, não são temas de preocupação evidentes pela ala conservadora, o que deve nos levar a pensar sobre o que está em jogo nesta forma veemente pela qual o termo gênero é combatido.

3. Esse tal de gênero: evocando medos e desestabilizando diálogos.

Compreendido de modo limitante e pervertido, o termo gênero é comumente colocado como algo sexual/erótico, perigoso, mesmo por parte de alguns educadores. Com o avanço dos discursos neofascistas e com a pauta moral de determinados setores religiosos, gênero tornou-se ponto das mais diversas distorções conceituais (JUNQUEIRA, 2019). “Ideologia de Gênero” tornou-se expressão batida na agenda política dos grupos reacionários. Presente das redes sociais ao planejamento das ações do poder executivo vigente (2022), a inversão de tal doutrina conseguiu provocar primitivos sentimentos de ameaça social.

Gênero é termo, conceito de amplo debate não para fins de produção de uma definição exata, estática, mas com objetivo de promoção de diálogo e com distanciamento de entendimentos equivocados acerca do tema. Ainda é presente e bastante perigosa a compreensão de que gênero e sexualidade são relacionais e naturais. Assim, é bastante limitante uma BNCC (2017) que retira gênero e sexualidade do documento no lugar de reforçar a necessidade de aprofundamento e disseminação dessas discussões.

Os discursos e as ideologias que constroem o medo e a censura na escola pública tiveram forte avanço após a mudança de gestão no Ministério da Educação (MEC) e a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH) pelo governo Bolsonaro. O então Ministério da Mulher, da Família e dos

¹³ Conforme dados veiculados pela UNICEF – Brasil (2021), acessível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nos-ultimos-cinco-anos-35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-mortos-de-forma-violenta-no-brasil>

¹⁴ Maiores detalhes em Atlas da Violência 2020. Acessível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>

¹⁵ Mais de 05 milhões entre crianças e jovens estavam sem acesso à escola em 2020. Acessível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia#:~:text=Em%20novembro%20de%202020%2C%20mais,universalizada%20antes%20da%20Covid%2D19.>

Direitos Humanos, chefiado por Damares Alves¹⁶, foi sido um vetor de *fake News* sobre a discussão e ações sobre gênero e sexualidades nas escolas. O que deveria ser um ministério promotor de direitos humanos, na verdade é uma pasta que desconsidera tais questões. Quando perguntado ao grupo como era discutir/ trabalhar sobre as questões de gênero em sala, algumas respostas destacaram o caráter desafiador e o medo da reação das famílias, e também que:

Há muita polarização.... A gente tem que pisar em ovos... É por isso que é um desafio hoje na sociedade contemporânea a questão de gênero né, a gente tem que ter muito cuidado quando for falar. Infelizmente a gente não pode estar falando digamos assim abertamente numa escola principalmente fundamental, mas no ensino médio né a gente vai ter que ter um planejamento muito dedicado a isso pra gente não acabar ferindo os sentimentos né de outras pessoas ou a gente se passar aí digamos assim parcial e nós temos que ser imparcial em relação à informação que a gente passa para os nossos estudantes (docente A)

Destarte, em relação ao gênero, conceito produzido a partir dos movimentos e lutas feministas, também não há um consenso e definição exata. No entanto, conforme autoras como Berenice Bento (2006), Guacira Louro (2014) e Judith Butler (2017), gênero ainda que considere elementos físicos do corpo, não é definido pelo sexo biológico ou sexualidade.

A confusão entre gênero e sexualidade foi identificada nas respostas iniciais do formulário e no decorrer dos encontros. Para pergunta “*Como as questões de gênero e sexualidades se manifestam na escola onde trabalha, na sua sala de aula?*” tivemos as seguintes respostas

Através de notícias de telejornais e comentários destas. (Docente E)

Nem sempre são harmônicas. Na escola onde eu trabalho tivemos eventos com boas oficinas e debates sobre a questão, as quais tiveram ampla participação. Contudo, creio que dois elementos são fundamentais para que se realize um trabalho mais consistente: (i) inserir no currículo; (ii) formação continuada para todos os professores. Não faz sentido haver mediação apenas mediante conflitos e, da mesma forma, se um professor não tem nenhuma formação no sentido de compreender o seu papel (independente de credo e de moralidade), a escola nunca estará preparada para lidar e orientar para a questão. (Docente F)

Bem quanto se fala no quesito participação acho que os dois gêneros impõem seu papel quanto ao seu momento e espaço. mas percebo que as mulheres são mais ativas nas discussões. (Docente A)

Através dos conteúdos pré-estabelecidos na proposta curricular das disciplinas, trabalhadas em oficinas, minicursos, seminários ou eventos culturais e sociais. (Docente C)

Através de falas ou atitudes dos discentes. (Docente B)

Temos que conscientizar nossos alunos em relação à homofobia. E ensiná-los a respeitar os colegas "diferentes" que não se adequam aos padrões. E combater a misoginia. (Docente D)

¹⁶ Sob iniciativa da Ministra, o Disque 100 poderá ser utilizado para receber denúncias contra professoras(res) por incitarem a “ideologia de gênero” na escola. Notícia disponível em <encurtador.com.br/oswQV>

Conforme os estudos feministas e *queer*, patriarcado ou cultura patriarcal, cultura do estupro, dominação masculina, heterossexualidade compulsória, masculinidade hegemônica, sexismo, são os principais contextos que estruturam toda a dinâmica da violência contra mulheres e LGBTs dentro e fora do espaço escolar, produzindo as bases de tantas divergências de opiniões e práticas que envolvem as pautas sobre gênero e sexualidade no debate social. Se todo esse conteúdo hostil está implicado nas mais diversas dinâmicas micro relacionais, institucionais, midiáticas e estampados nos índices de violência contra as mulheres e LGBTs cotidianamente noticiados, dentro da escola não poderia ocorrer um debate, uma prática sem conflitos, contradições e inseguranças.

4. As questões de gênero nas práticas educacionais: um debate de vidro?

Na crônica¹⁷ de Ruth Rocha, é apresentada uma escola onde estudantes são separados em vidros, cada um no seu “lugar” e nada de movimentos, contatos ou brincadeiras em sala de aula. Até que um dia, quando um novo estudante impossibilitado de usar o vidro (leia-se impedido), se movimenta livremente pela escola e acaba por acender a vontade nos demais de saírem, quebrarem seus potes. No entanto, nem toda história é tão lúdica assim. Nas palavras de nossa informante, a interação com o “diferente”, com as diversas formas de expressão de gênero e sexualidade ainda é vidro para não ser tocado, visto, quebrado.

Essa é uma questão... as questões de gênero esse debate é como se fosse de vidro. Sabe como se é aquela coisa que você manuseia com aquele cuidado porque na maioria das vezes o docente muitas vezes está mais despreparado, tá inseguro para lidar com isso ou ele não está aberto porque ele tem uma preconceção em relação ao que é o que seja gênero, se esforçando para disseminar na sala de aula sua ideologia, né? (Docente F)

quando a gente transita em vários outros meses a gente vai percebendo o contrário né que professores estão muito inseguros ainda sabe para discutir essas pautas, evitando, fingindo que não escuta um aluno sobre isso, né? essa acolhida pobre né de ah não existe nome social é besteiro, é frescura, você vê muito isso entre educadores e isso é uma tristeza né é um desserviço para a sociedade, alimenta a continuidade de tensões que não precisariam existir a meu ver (Docente F)

¹⁷ Ruth Rocha. Admirável mundo louco; uns pelos outros; quando a escola é de vidro. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

Na dialética do sistema de opressão sexista e patriarcal, diversos elementos de dominação se entrelaçam na formação dessa estruturação ocidental e colonizada que é a sociedade heteronormativa. Uma heterossexualidade compulsória como natureza humana, uma inutilidade de solicitar um passado essencial para explicar o presente, como norma, natural e única de nossa expressão. Produto das tecnologias de gênero (LAURETIS, 2019), essa normatização, esse tipo de tecnologia sexual reduzem corpos, reproduz violências e formas assimétricas de poder (PRECIADO, 2019).

Nos discursos avaliados, ressaltam-se as divergências com que as descrições sobre questões de gênero aparecem, ora como violência dos homens contra a mulher, ora como LGBTfobia. Conforme o tabu acerca do tema de gênero e sexualidades nas escolas, é possível pensar que tal temor alimenta mais desinformação e violência ao invés de efetivamente combater as práticas hostis.

Enfatiza-se que, na estrutura e reprodução das violências de gênero, existem outros fatores que alimentam rotineiramente o fenômeno das violências contra as “minorias”, principalmente após o término abrupto do período mais progressista da suposta democracia brasileira. A difamação dos direitos humanos, o sucateamento das políticas públicas de combate à violência contra a mulher, contra a LGBTfobia, o congelamento de gastos públicos, mercantilização da educação pública, estrutura governamental fascista e a pandemia de Covid-19 agravaram ainda mais as desigualdades sociais e violências de gênero (BIROLI, MACHADO, VAGGIONE, 2020; CARA, 2019).

5. Por uma sala de aula mais dialógica: “porque só a luta é certeza¹⁸”.

A “dignidade da pessoa humana” infelizmente ainda é privilégio. Não faltam legislações, acordos ou registros para documentar e, em muitos casos, efetivamente garantir o direito à vida. Não é “autoevidente” que a criação e fortalecimento de políticas públicas compromissadas com a emancipação e autonomia humana sejam condições essenciais para a uma vida coletiva organicamente saudável.

Os objetivos principais da pesquisa eram investigar como as relações de gênero atravessam a sala de aula, são interpretadas e trabalhadas pelas (os) docentes do ensino médio da escola pública, bem como proporcionar momentos de reflexões para as(os) docentes, de modo que o grupo articulasse estratégias próprias e estruturadas com a realidade do contexto de sala de aula vivenciado. No decorrer da exploração, não foi esquecido que, na escola

¹⁸ Frase de Natalha Theofilo. Quilombola, feminista negra, líder camponesa em Anapu (PA) e afrotrancista.

pública, a liberdade de atuação docente anticonservadora, as expressões dissidentes de estudantes, historicamente e rotineiramente são ameaçadas.

Diante desse cenário, reforça-se a ideia de que, somente em aliança, no trabalho coletivo de várias forças e atuações será possível garantir que a educação pública seja mais fortalecida, diversa, saudável. Atuar em educação de modo efetivamente inclusivo somente é possível quando conectado com a cultura de direitos e a prática democrática (COSTA; MULLHER, 2018).

Foram recorrentes nos encontros os comentários de que as principais soluções para um melhor aprofundamento dos temas e outras práxis, seja na escola ou fora dela, concentram-se no debate de gênero e sexualidade na escola, políticas públicas direcionadas por tais conteúdos, bem como, a implementação dos temas sobre questões gênero e sexualidade nos currículos de formação docente e discente. *“É papel da escola fazer esse debate porque nós estamos formando seres humanos”* (Professora F).

Apesar do desafio, incluir e discutir questões de gênero na escola é possibilitar a quebra dos padrões de violência, a construção de outras histórias, corpos e vidas. Evidencie-se que a inclusão e aplicação das práticas educativas dos temas de gênero e sexualidade estão “amparadas” legalmente por instrumentos nacionais e internacionais (CARDOSO; GUARANY; UNGER; PIRES, 2019).

Desestabilizar o padrão da suposta normalidade sobre o gênero é cumprir com as diretrizes e leis de enfrentamento à violência de gênero, promover mais efetividade na promoção dos direitos humanos e, sobretudo, atender ao dever ético-político em favor de uma vida ampla e não de uma vida precária (BUTLER, 2011). Daí ser tão urgente que os ataques reacionários às políticas públicas educacionais (por exemplo, a retirada dos termos gênero e sexualidade na BNCC) sejam modificados e, assim, asseguremos outra legislação e implementação das políticas de educação que sejam cada vez mais inclusivas.

Não bastasse a tímida presença sobre as questões de gênero e sexualidade nas escolas, é presente a nefasta articulação entre fundamentalismo e neoliberalismo que produz tanto um cerceamento às práticas pedagógicas docentes, quanto uma educação acrítica para os discentes. Afinal, é uma falácia a concepção de família e laicidade do Estado adotada pelo movimento conservador (PORTO, 2019).

Diante da dificuldade do debate nas instituições públicas de ensino, é necessário mais espaço para estudiosos das questões de gênero e sexualidade, visando a possibilidade de uma atuação mais embasada, crítica e política por parte de todos aqueles que pensam, elaboram e colocam em prática as políticas educacionais. A escola é campo de diversas disputas e, as

narrativas, as linguagens entram em jogo para manutenção de privilégios, de uma homogeneidade, normalidade mítica. Assim, defendemos a continuidade e fortalecimento das discussões de gênero e sexualidade nas escolas, reforçando a importância de estratégias democráticas e plurais nesse campo.

Destarte, é urgente a formulação de uma educação mais pautada por pedagogias mais afetivas e não apenas numericamente efetivas. A violência acaba com a criatividade e com as possibilidades de engajamento, principalmente das/dos jovens em processo educacional. Pensando a importância que a educação possui, retomamos as inquietações provadas por Louro (2000): Existe educação sem corpo? Pode um currículo ser maior que a vida de uma pessoa? Se um sujeito não pode se expressar, ele existe? Terrorismo e ideologia de gênero é o que, de fato, já ocorre em nome de uma suposta natureza humana, reproduzindo a naturalização de violências.

É próspero que tenhamos diversos progressos em atuações e políticas de combate à violência contra à mulher e LGBTs, tais como a AGENDA 2030, PLAN Internacional, ações da ONU e UNESCO. Todavia, essas minorias continuam a sofrer constantes violações e morte em níveis crescentes. Conforme os dados dos últimos três anos analisados pelo Atlas da Violência¹⁹, os números de violências contra mulheres e LGBTs não tiveram redução. Neste sentido, tais discussões são urgentes para o surgimento de novas formas de sociabilidade, políticas públicas, direitos sociais e sobretudo, de vidas possíveis de serem vividas.

Tanto por isto, que os estudos feministas, decoloniais *queer*, perspectivas interseccionais, essenciais na construção da crítica ao modelo binário dos papéis sociais de gênero, possam ser ainda mais disseminados nos espaços educacionais.

“Meu conto só chega até aqui; ele termina, o vento leva adiante²⁰”.

É inegável o avanço no debate sobre as questões de gênero e sexualidades no campo educacional brasileiro a partir do amparo legal da Constituição Cidadã (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Nacionais de Educação (ensino fundamental e médio), Plano Nacional de Educação (2001-2010/2014-2024), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006;2013), Lei Antibullyng (2015). No entanto, o ambiente escolar ainda permanece atravessado por compreensões equivocadas sobre o tema.

¹⁹ Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP).

²⁰ Trecho adaptado de um conto do livro: A Casa do Sonhos, Carmen Maria Machado (2021, pág. 345).

Em razão disto, a escola é um ambiente hostil, normatizante, onde ocorrem preconceitos e discriminações, principalmente contra mulheres e LGBTs (Fialho & Souza, 2020). Assim, é problemático que o ambiente escolar, local apresentado/visto como espaço de construções subjetivas para alteridade, não esteja efetivamente colocando em prática os princípios da pluralidade, dignidade humana, conforme os marcos legais, acordos vigentes.

Dentro do ambiente escolar ensina-se para além das matérias. Indiretamente, a emoção, os afetos estão incluídos no processo de aprendizagem. Conforme Paulo Freire (2014) e bell hooks (2019), a aprendizagem deve ser pautada por uma pedagogia humanizadora, por um projeto de leitura e reflexão do mundo de forma aberta, questionadora. Objetiva e subjetivamente, a educação pode ser ponte para que as mulheres, comunidade LGBTs alcancem maiores condições de participação, reconhecimento social, dignidade, fortalecimento psicossocial. A diferenciação entre capacidades humanas em razão do gênero e/ou sexualidade se assemelha à divisão colonizadora que hierarquizava por “raça/etnia” quais pessoas poderiam ser consideradas humanas.

Em relação as hipóteses iniciais, confirmou-se que o medo atravessa a atuação docente quando os assuntos sobre as questões de gênero e sexualidade se apresentam por parte das(os) estudantes. Bem como a formação enquanto graduação das(os) docentes respondentes foi insuficiente e/ou não abordou tais temáticas. No entanto, após a formação, o estudo permanente promovido pela rede de ensino estadual tem fomentado tais assuntos (cursos e afins). Enquanto suposições que emergiram no decorrer deste trabalho, nota-se que a pauta moral intensamente apresentada pelos setores neoconservadores da política brasileira são ataques não exclusivos à educação plural, mas sobretudo uma ameaça à democracia nacional, agravo aos direitos humanos fundamentais (BIROLI, 2019; CARA, 2020).

Referente aos desafios na execução da pesquisa, é necessário pontuar sobre alguns efeitos da pandemia de covid-19. Não bastasse a tensão do risco de contaminação e até morte a que todas(os) estavam sujeitadas(os), o agravamento da saúde mental²¹ e sobrecarga de trabalho docente se configuraram como barreiras na realização e condução da pesquisa. Ainda que muitos elementos digitais tenham surgido ou melhorado para a continuação das aulas, eles não foram suficientes para aplacar os índices de evasão e abandono escolar, o aumento da burocracia e cansaço e adoecimento no trabalho das (os) professoras. Talvez por isto, a adesão/participação dos profissionais nas oficinas foi menor que a esperada.

²¹ Situação evidenciada nos relatos docentes da escola da pesquisa, notícias e pesquisas sobre o assunto.

Ainda que tenha sido de grande importância a participação das(os) integrantes nas oficinas, nas (os) quais manifestaram-se muito favoráveis à inclusão do debate no currículo de formação docente, não é possível deixar de pensar sobre quais condições de abertura ao diálogo em relação aos temas debatidos nas oficinas as(os) demais profissionais tiveram, possuem ou terão; sobre os impactos disto na sala de aula; sobre os silêncios, as ausências nos encontros. Nenhuma resposta podemos oferecer, mas são muitas as perguntas que ficam em aberto.

Apesar das limitações que o trabalho possui, espera-se que esta produção possa contribuir com maiores estudos sobre o tema, fomentar outras pesquisas sobre o assunto, fortalecer práticas e políticas públicas que visem o combate contra as violências de gênero na sociedade, sobretudo nas instituições educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGHI, Márcia. “**Para Compreender Gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres**”. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Orgs.). *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Recife: EDUFPE, pp. 75-96, 2009.

ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, e60485, 2020.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BIROLI, Flávia. Autonomia, Dominação e Opressão. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia: Disputas e Retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p.1-20, 10 jan.2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020).** Brasília: Biblioteca Digital, Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1, de 30 de maio de 2012.** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2012a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf.

BRASIL. **Lei n° 13.185, de 06 de novembro de 2015.** Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>>. Acesso em: 19 de março de 2016.

BRASIL. **Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> >.

BRASIL. **Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3> >.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. Vida precária. In: **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, n.1, p. 13-33, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>

CARDOSO, Livia de Rezende; GUARANY, Ann Letícia Aragão; UNGER, Lynna Gabriella Silva; PIRES, Manuella de Aragão. GÊNERO EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: do direito às invenções. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1558-1479, dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1458-1479>.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019.

COYLES, Adryan. Análise do Discurso. IN: Breakwell, Glynis M; Hammond, Sean; Fife-Schaw, Chris; Smith, Jonathan A; Haase, Vitor Gerald. **Métodos de Pesquisa em Psicologia.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 95-118.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2017. 283p.

hooks, bell. Educação Democrática. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. In: **Revista Bagoas**, v. 01, nº 01, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256>> Acesso em jun. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A 'ideologia de gênero' existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 464-480, 9 jul. 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>. Acesso em set. 2022.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, Carmen Maria. **Na Casa dos Sonhos**. Tradução Ana Guadalupe. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 23-26, mar. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232005000100005>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

PORTO, J. dos S. (2019). Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola. In: **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, n. 5, v. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1264>.

PRECIADO, Paul B. O que é a contrassexualidade? In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932003000400010>.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. In: **Educação**, v. 41, n. 1, p. 49, 29 maio 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29812>.

SONETTI, Sara Laham; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. ENSINANDO A DIVERSIDADE OU A TRANSFOBIA? um panorama da educação sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas da região de Sorocaba-SP e sua intersecção com saúde mental. In: **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 173, 10 jan. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25112/rpr.v1i0.191>

SOUZA, H. H. de, & FIALHO, L. M. F. A Importância das Políticas Públicas Educacionais para as Questões de Gênero e Sexualidade na Escola. In: **Inovação & Amp. Tecnologia Social**, n. 2, v. 3, 19–32, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47455/2675-0090.2019.1.3.3863>.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 32-43, abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822014000100005>.

Data da submissão: 01 jul. 2024.

Data do aceite: 22 out. 2024.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



PROTAGONISMO E AUTORIA: DIALOGANDO COM A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA

PROTAGONISM AND AUTHORSHIP: DIALOGUING WITH THE SUBJECT LIFE PROJECT

Iratán Bezerra de Sabóia

Doutor em Psicologia pela UFC
Professor Adjunto da UFC/Sobral
iratan@ufc.br

Gracymara Mesquita Severiano

Mestre em Psicologia e Políticas Públicas pela UFC
gracymesquita2@gmail.com

A promulgação da constituição de 1988 colocou a educação como um direito social garantido a todos, além de abrir espaço para discussões, promovendo mudanças significativas nas legislações vigentes, trazendo avanços para o desenvolvimento educacional do país. A educação foi sendo vista e discutida, estando presente em leis, orçamentos, planejamentos, mas sempre apresentando grandes desafios. Em sala de aula, os professores já engajados no fazer educacional encontram desafios constantes, entre eles, a adaptação a novos modelos e novas propostas curriculares que vão sendo apresentadas. A disciplina Projeto de Vida é uma inovação que vem sendo implementada em escolas de tempo integral e por isso, buscamos investigar os espaços de autoria e protagonismo juvenil dentro da referida disciplina. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, com objetivo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa. Como instrumento utilizamos questionário e a análise dos dados foi realizada através de análise temática do conteúdo, tendo sua compreensão alicerçada no materialismo histórico. Como conclusão, apontamos que protagonismo e autoria são privilegiados pelos professores dentro da disciplina e que os significados de projeto de vida, bem como as práticas dentro da disciplina, são afetados pelo discurso neoliberal.

Palavras-chave: Educação. Projeto de vida. Professores. Psicologia Social do Trabalho. Protagonismo.

The promulgation of the 1988 constitution established education as a social right guaranteed to all, in addition to opening space for discussions, promoting significant changes in current legislation, bringing advances to the country's educational development. Education was seen and discussed, being present in laws, budgets, planning, but always presenting great challenges. In the classroom, teachers already engaged in educational activities face constant challenges, including adapting to new models and new curricular proposals that are being presented. The Life Project subject is an innovation that has been implemented in full-time schools and, therefore, we seek to investigate the spaces of authorship and youth protagonism within this subject. The methodology used was field research, with exploratory and descriptive objectives, with a qualitative approach. As an instrument, we used a questionnaire and the data analysis was carried out through thematic analysis of the content, having its understanding based on historical materialism. As a conclusion, we point out that protagonism and authorship are privileged by teachers within the subject and that the meanings of life project, as well as practices within the subject, are affected by the neoliberal discourse.

Keywords: Education. Life project. Teachers. Social Psychology of Work. Role.

Introdução

A educação tem um papel fundante para produção e reprodução social. Segundo Guareschi e Biz (2005), família, escola, igreja, empresa, movimentos sociais, políticos, se utilizam de processos educativos para orientar, ensinar pessoas, sobre regras, valores, conhecimentos a serem utilizados em suas vidas pessoais e sociais. Se estamos, através da educação, nos reproduzindo socialmente é necessário nos perguntarmos constantemente, qual sociedade buscamos construir, assim como, quais modelos educacionais atendem a esses interesses. É possível também, ao analisar a educação que estamos realizando hoje, refletir sobre a sociedade que estamos construindo e a quem interessa esse tipo de educação.

É fato que, os princípios e políticas orientadoras de uma sociedade influenciam o andamento do país, logo, os processos educacionais. Portanto, é necessário pensar nas intervenções do neoliberalismo no sistema educacional do País.

Essa doutrina política, econômica e social segundo Dalbério (2009) já se mostrava presente desde os primeiros anos após Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Na América Latina, o Chile, sob a ditadura de Pinochet, em 1973 e Bolívia, em 1985, com Zuazu, foram as primeiras experiências que adotaram a ideologia neoliberal. O Brasil, segundo a autora, tem suas experiências iniciadas ao final da década de 80, em um processo que segue entre os governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Oliveira (2008), no entanto, afirma que foi na ditadura militar que o processo de desvio do Estado brasileiro para o neoliberalismo se deu.

A ideologia neoliberal, “com as ideias conservadoras no plano cultural, e com o autoritarismo no plano político” (DALBÉRIO, 2009, p. 34) vem se apresentando com uma forma de aumentar as taxas de lucro, proporcionando um acúmulo de capital em níveis nunca vistos. No polo oposto a esse acúmulo, é possível observar o empobrecimento da maior parte da população. Para Gentili (1996) a força do neoliberalismo, mesmo com esse cenário de prejuízo a maior parte da população, se dá através dos discursos ideológicos de forte persuasão presentes na sociedade. Para Dalbério (2009, p. 27), “[...] o neoliberalismo cria uma ideologia própria para se fazer sedutor e ganhar adeptos. Assim, tal política tem provocado o antiestatismo espontâneo do povo reforçando a ideia do Estado como causador de crise”, mesmo que na prática o capitalismo não sobreviva sem estado (MARX, 2011). Em quais esferas da sociedade esses discursos ideológicos já se infiltraram?

Sabemos, a partir de autores como Marx (2016; 2011) e Engels (1952), que o trabalho é condição de humanização por mediar a relação homem-natureza, entretanto esse fato não garante ao trabalho o estatuto de centralidade social. Essa centralidade, temporal, material e simbólica, se apresenta com o advento do capitalismo (cf. WEBER, 2003).

Essa é uma consequência lógica, uma vez que o capitalismo se caracteriza, entre outras coisas, pela necessidade das trocas de mercadoria para a reprodução do capital, e essas trocas só podem ocorrer se existir trabalho.

Se o trabalho passa a ser categoria central nesse modo de produção, a educação deve apontar para esse fim (cf. MARX, 2016), e a formação do bom homem, do cidadão, se confunde com a criação do trabalhador. Com efeito, a produção educacional nesses moldes, que vai até o perfil do egresso, passando pelo que é ensinado, tem como objetivo ontológico esse modelo de cidadão-trabalhador: produtivo, individualizado, empreendedor, que em última análise adota a ideologia de naturalização desses valores através de um discurso sedutor (cf. DALBÉRIO, 2009).

Laval (2019) também reconhece a presença do neoliberalismo no campo escolar, apontando-o como um ataque ao ensino público. Para o autor, essa nova ordem representa uma perda da autonomia da escola, que é chamada a capacitar indivíduos para ter iniciativa, autonomia, com conduta eficiente, capaz de “aprender a aprender” para que assim, possa se adaptar aos cenários de incertezas apresentadas pelo mercado. A inteligência agora é um recurso econômico e cabe à escola desenvolver uma formação para que esse indivíduo contribua com o crescimento econômico.

A escola passa a estar a serviço da economia e o Estado adota ferramentas de gestão e categorias de análise para regular e adequar o ensino. Assim como em uma empresa, a escola passa a ser avaliada pelo seu desempenho e a competitividade, tão presente nesses sistemas, começa a permear os espaços educacionais.

A educação, vista como um serviço que oferece um custo no sistema neoliberal, precisa apresentar o retorno e esse é verificado através de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, uma iniciativa da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico - OCDE que realiza avaliações e gera indicadores do ensino básico dos países participantes. Outra particularidade encontrada nesse sistema são os financiamentos na educação pública do País.

A cidade de Sobral, localizada no estado do Ceará, é nacionalmente conhecida pelos seus resultados em avaliações nacionais e internacionais no campo da educação. Em 2017, Sobral alcançou o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no país,

com resultados superiores às médias nacional e estadual. A cidade alcançou notas de 9,1 e 7,2 nos anos iniciais e finais, respectivamente, do ensino fundamental¹. No ano de 2019, escolas da rede municipal apresentaram desempenho acima da média do país, com estudantes alcançando desempenho em leitura acima da média de países como França e Reino Unido². Os números chamam atenção, trazem visibilidade à cidade, mas é necessário se perguntar que tipo de educação propomos?

Podemos encontrar a resposta a esse questionamento nas informações oficiais, mas, para além de analisar esses discursos, é importante mergulhar nas práticas para compreendermos qual educação está sendo proposta conforme as ações, as vivências valorizadas, as silenciadas, os estímulos dados, entre outras variáveis que atravessam a educação.

Guareschi e Biz (2005) apontam a educação como sendo aquela que está no começo, no meio e no fim de uma sociedade. Além disso, os autores discutem sobre alguns modelos de educação: Crítica e libertadora, educação para reprodução social, para adaptação ou para reflexão. Que tipo de educação está sendo proposta nas salas de aula do ensino fundamental das escolas de tempo integral? Queremos pensar a proposta educacional dessas escolas a partir da pergunta: Como a disciplina de Projeto de Vida está sendo usada para contribuir na construção da educação proposta? Daí a necessidade de compreendermos que modelo de educação se propõe para então percebermos se há alinhamento entre esta e a disciplina de Projeto de Vida.

Segundo Laval (2019), a vertente radical da doutrina liberal vem, desde 1980, contestando a ingerência do Estado na produção de bens e serviços. Essa lógica invadiu a escola, que assim como outras empresas, enxerga-se na necessidade de se adaptar ao mercado, mesmo que isso, interfira na missão da escola, em sua educação. Foi possível observar esse fato nos trabalhos de conclusão de curso de Paes (2019), Sousa (2020) e Silva (2019), que refletiam com recortes diferenciados sobre a disciplina de Projeto de Vida e suas interlocuções com os parâmetros neoliberais.

Um dos efeitos das políticas neoliberais no cotidiano educacional é a presença dos discursos individualistas, “divulga-se a ideia de que a todos são dadas as mesmas

¹ PREFEITURA DE SOBRAL. Sobral, CE: Secretaria de Educação, 04 setembro 2018. Disponível em: <http://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/principais/sobral-se-consolida-com-a-melhor-educacao-publica-do-brasil-no-ideb-2017?highlight=WylpZGVilI0=>.

² PREFEITURA DE SOBRAL. Sobral, CE: Secretaria de Educação, 02 maio 2019. Disponível em: <http://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/principais/estudantes-de-sobral-tem-desempenho-em-leitura-acima-da-media-dos-paises-ricos?highlight=WylwaXNhII0=>

oportunidades educacionais, por isso, vencem os melhores” (DALBÉRIO, 2009, p. 44). O capital cultural, a construção histórica e social dos educandos, o sistema político educacional em que estão inseridos não são levados em consideração.

Apesar do cenário de desigualdade, há uma cobrança uniforme por sucesso, por excelentes resultados. E essa excelência só ocorreria, dentro de uma educação neoliberal, quando o indivíduo atende as demandas de emprego. Consentindo com a pedagogia dialógica de Paulo Freire, na qual a escola é um espaço para além da comercialização de ideias oficiais, entendemos a importância de discutir práticas de ensino comprometidas com uma sociedade não excludente, fundamental para a construção social do cidadão.

Consultada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento normativo de ensino usado como referência para as instituições públicas e privadas na elaboração de seus currículos escolares e propostas pedagógicas, é possível constatar que o termo “projeto de vida” é citado 17 vezes. Segundo a BNCC (2017, p. 427),

O projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.

Já na introdução do documento é possível verificar que o termo está presente nas competências gerais da educação básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio. É possível verificar que o projeto de vida se apresenta não como uma disciplina, mas como um conceito transversal que perpassará as fases do ensino. Verificamos uma proposta de educação envolvida com o desejo, o sonho, o projeto de futuro, de vida dos alunos.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 383).

A orientação do documento para o projeto de vida no ensino fundamental é proposta para os anos finais. Desta forma, as escolas que optaram por inserir a disciplina de Projeto de Vida em suas grades curriculares o fizeram apenas no último ano do ensino fundamental.

Nosso propósito é investigar os espaços de autoria e protagonismo juvenil dentro da disciplina de Projeto de Vida, nas escolas de tempo integral da cidade de Sobral-CE. A partir dos apontamentos feitos pelos professores objetivamos compreender a percepção dos

professores sobre projeto de vida, analisar como os projetos de vida são trabalhados na disciplina e perceber se a autoria e o protagonismo são privilegiados pelos professores.

1. Procedimentos metodológicos

Buscando alcançar nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de campo, com objetivo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa. Nossa amostra foi composta por professores da rede pública de Sobral que ministram a disciplina de Projeto de Vida nas turmas de fundamental II³, das escolas de tempo integral do município. Esses profissionais foram acessados através da técnica de *snowball*, ou bola de neve. Segundo Baldin e Munhoz (2011, p.332), “Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o ponto de saturação)”. Após identificados os participantes, enviamos questionário através da ferramenta Google Forms.

A aplicação do questionário ocorreu no mês de março de 2021, após contato com orientadores educacionais de escolas do ensino fundamental II de tempo integral da cidade de Sobral. Visando resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, estes serão identificados como “Informantes”, acompanhado a um número de registro, escolhido de forma aleatória a cada um deles.

Os dados colhidos foram analisados através da técnica de análise temática do conteúdo. Para Bardin (1979, p. 105), “fazer uma análise temática consiste em descobrir núcleo de sentido que compõe a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Dessa forma, os temas para a nossa análise serão construídos, tendo como regra de enumeração tanto a frequência, ou seja, sua regularidade de aparição, quanto a presença, que segundo a mesma autora, pode ser significativa, operando como indicador. A compreensão dos dados coletados está alicerçada no materialismo histórico pois, conforme apresenta Gomide e Jacomeli (2016), essa perspectiva vai além de uma reflexão ou análise crítica da realidade apresentada, preocupando-se com mudanças e ações transformadoras da realidade.

No que tange aos processos éticos de pesquisa, estes foram atendidos mediante aos

³ O Ensino Fundamental II é composto por 4 anos, indo do 6º ao 9º ano, recebendo alunos entre 11 e 14 anos.

procedimentos das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Comitê de Ética, que regula pesquisas com seres humanos. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú e aprovado sob o parecer número 4.633.234.

2. Projeto de vida e o ensino no Brasil

Pereira (2019), em sua dissertação “A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise da perspectiva da Orientação profissional”, apresenta uma análise teórica, metodológica e ideológica da proposta da disciplina aplicadas em escolas de tempo integral na cidade de São Paulo.

Seu trabalho apresenta um apanhado histórico sobre a orientação profissional nas escolas brasileiras bem como críticas aos modelos de educação voltados para carreiras. Com o uso de análise documental e grupo focal em sua pesquisa, o autor apresenta em seus resultados uma análise teórica e metodológica e aponta a disciplina como uma ação voltada para a orientação profissional. Já em sua análise ideológica o autor afirma: “os discursos sociais produzidos têm como sua principal base a meritocracia neoliberal e a formação universitária é valorizada enquanto objetivo primordial do projeto de vida” (p. 86), ambas as análises corroboram com a perspectiva da formação de um cidadão-trabalhador.

A tese “Educação para o trabalho e escola em tempo integral: análise da formação oferecida aos jovens no Ensino Médio no estado de São Paulo” produzida por Paes (2019) reflete sobre a presença da categoria trabalho no Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo. Sua pesquisa nos apresenta questões relacionadas à formação para o trabalho, o vínculo entre educação e trabalho na legislação brasileira, assim como o contexto econômico que inspira a concepção dessa relação. Seu trabalho qualitativo, bibliográfico, documental, utilizou também entrevista semiestruturada com docentes para a coletar dados e apresentar seus resultados. Sobre o Programa de Ensino Integral (PEI);

notou-se que expressa em seu discurso a preocupação com o destino dos jovens educandos, mas elenca propostas que colocam sob a responsabilidade destes as decisões quanto às escolhas de seu futuro e o faz desconsiderando as determinantes oriundas do contexto social, político e econômico que interferem no desenvolvimento pleno desses jovens, que não resulta apenas de seu esforço individual. (PAES, 2019, p. 224)

Em suas considerações finais, Paes (2019) apresenta uma valorização do prisma

econômico em detrimento da emancipação e do olhar crítico. O cunho ideológico neoliberal foi observado nos documentos que norteiam as ações dentro da disciplina, além da influência de organismos Internacionais no âmbito da educação. Esses apontamentos corroboram inteiramente com a premissa que apontamos anteriormente de que a educação faz parte de uma superestrutura que dá sustentáculo a uma estrutura econômica de produção.

Em 2020, Sousa fez a defesa de sua dissertação Juventudes e a disciplina de projeto de vida em uma escola de tempo integral de Catalão-GO. Com o objetivo de analisar os sentidos atribuídos à disciplina de Projeto de Vida, a autora realizou um estudo de caso utilizando-se de análise de documentos, observação e entrevista.

Além de apresentar definições de juventudes e projeto de vida, a autora apresenta um resgate sobre a identidade do ensino médio no Brasil. Em suas conclusões, Sousa (2020) apresenta que escola e professores atrelam dois sentidos à disciplina de Projeto de Vida: o formativo, com a presença dos momentos de reflexão sobre o eu e sociedade que estou inserido, e o sentido burocrático, ligado à necessidade de organização, gestão e administração do tempo para adquirir sucesso.

O sucesso é aqui entendido como desenvolvimento profissional, que pressupõe, em certa medida, um ganho econômico. Mais uma vez a lógica capitalista se insere em uma disciplinação que intenta criar um cidadão-trabalhador voltado para atividades que reproduzam o capital, sem necessariamente conduzir esse sujeito a uma emancipação.

Já os alunos, além dos sentidos anteriores agregam o sentido libertador à disciplina. Segundo a autora, os alunos também apontam a disciplina como um refúgio, um espaço onde podem refletir sobre dilemas que fogem às disciplinas curriculares, “um momento de autoconhecimento e de percepção de si” (SOUSA, 2020, p. 146).

Esse dado em específico, aponta para uma preocupação que ultrapassa o utilitarismo da disciplina e proporciona um momento e espaço para discussão e construção de si por esses estudantes. Como bem destaca Marx (2011) o capitalista intenta a apropriação plena (ou tanto quanto possível) da força de trabalho, e lhe interessa exclusivamente que o trabalhador exerça o papel de portador dessa mercadoria *sui generis* e nada mais, a função de executor do ato laborativo é tudo o que lhe cabe.

Como aponta Demo (2006) um derivado direto desse cenário cria no Brasil uma de suas piores mazelas: a pobreza política. Segundo o autor a ausência de poder, capacidade de mobilização, de decisão, em suma, a privação da própria cidadania plena se configura a pior pobreza vivida em nosso país. O que seria a privação da cidadania plena se não a redução do sujeito a condição de produtor de mercadorias para atender a necessidade do mercado?

Silva (2019), em “A concepção e a construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno”, apresenta as contribuições do componente curricular Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral em São Paulo. O autor nos apresenta reflexões sobre o ensino médio no Brasil, utilizando-se de documentação oficial como Plano Nacional de Educação e o Programa de Ensino Integral utilizado em São Paulo para suas análises.

Para compor sua análise o autor também apresenta a fundamentação pedagógica da disciplina, objetivos, metodologias. Em sua conclusão, o autor considera a disciplina de Projeto de Vida como uma inovação curricular que possui o intuito de preparar o aluno para a vida, e que o componente curricular Projeto de Vida deve ser vinculado ao contexto das reformas curriculares educacionais, a fim de que, as experiências positivas do estado de São Paulo possam ser alargadas.

Os trabalhos encontrados em nossas buscas, aqui apresentados, foram de total relevância para a construção de conhecimentos sobre os temas Educação, a disciplina de Projeto de Vida, Juventudes, entretanto, incapazes de nos dizer sobre a vivência dessa disciplina em escolas de ensino fundamental. Essa ausência de material publicado aguçou ainda mais nosso interesse pelo tema e nos levou a realizar o recorte na Cidade de Sobral, que possui em sua grade, nas escolas de tempo integral para o Fundamental II, a referida disciplina.

3. O que pensam os professores

Sobral possui 247 anos e uma história construída com forte participação do clero, fator esse que contribui para o conservadorismo presente até hoje. Na educação, a cidade vem sendo destaque e recebendo pesquisadores de outros estados para estudar o sucesso nos números alcançados nas avaliações de visibilidade nacional e internacional. O município conta com 65 escolas, entre educação infantil e ensino fundamental. Como o corpus da pesquisa é construído por professores da disciplina de Projeto de Vida, trabalhamos com as 11 escolas de ensino Fundamental II que operam na modalidade de tempo integral.

Nesse modelo, os estudantes têm carga horária ampliada e ensino de disciplinas como Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Introdução à Pesquisa, Formação Humana e Práticas Experimentais nos laboratórios⁴. Entramos em contato com orientadores educacionais das

⁴ PREFEITURA DE SOBRAL. Sobral, CE: Informes, 12 agosto 2020. Disponível em: <http://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/10-escola-de-tempo-integral-de-sobral-sera->

11 escolas e fomos informados que apenas 8 delas trabalham com a disciplina de Projeto de Vida. Cinco escolas com apenas um professor, duas escolas com dois e uma com três professores que atuam ou já atuaram na disciplina. Enviamos questionários para todos os professores, mas só recebemos respostas de seis, tendo uma recusa de 50% dos professores. Os professores participantes da pesquisa têm entre 25 e 38 anos, 50% do gênero feminino e 50% masculino. Sobre sua cor/raça, 66,7% se autodeclararam pardos, 16,7 brancos e 16,7 pretas. Os participantes da pesquisa possuem graduação em história, educação física e geografia, com experiência na docência que variam de 3 a 10 anos.

Questionados sobre o tempo de experiência na disciplina de Projeto de Vida obtivemos como respostas de um mês a sete anos. Além da disciplina de Projeto de Vida, os professores informaram que também ministram outras disciplinas. Educação Física, Protagonismo Juvenil, Geografia, Formação Humana, História e Estudos Orientados, foram apresentadas pelos informantes.

3.1. Sobre a disciplina de Projeto de Vida

Ao apresentar seu compromisso com a educação integral a BNCC (2017, p. 15) propõe,

A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

O projeto de vida também está presente nas competências gerais da educação básica

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 9).

Como já esclarecido anteriormente, a BNCC é um documento de orientação e o projeto de vida é apresentado de forma transversal no documento e não como uma disciplina

[inaugurada-no-distrito-de-patos-nesta-quinta-feira-13-08#:~:text=J%C3%A1%20foram%20inauguradas%20e%20entregues,no%20distrito%20do%20Bonfim%3B%20Escola](#)

obrigatória no ensino fundamental, desta forma, não são apresentadas competências específicas para a disciplina de Projeto de Vida.

Os professores foram questionados sobre suas experiências enquanto alunos da disciplina de Projeto de Vida. Todos relataram que, em seu período estudantil, não experienciaram esta disciplina na escola. Como os professores possuem graduações que não contemplam o estudo da disciplina Projeto de Vida, questionamos sobre a realização de uma preparação previa para estarem à frente do referido componente curricular. 33,33% relataram que obtiveram formação “através do ICE, na ocasião de implantação do modelo de escola de tempo integral em Sobral” (INFORMANTE 12), 16,66% informaram que receberam orientação inicial, mas, que buscaram por conta própria material relacionado à disciplina para aperfeiçoamento e 50% dos professores informaram que não receberam formação.

A formação foi realizada com professores que estavam presentes no processo de implantação da disciplina Projeto de Vida nas escolas de tempo integral. Professores que ingressaram na disciplina após esse processo não receberam formação, o que nos permite inferir que a formação para a disciplina não é contínua.

Segundo o Instituto de Corresponsabilidade de Educação – ICE, entidade responsável pela formação, citada pelos professores, projeto de vida é a solução “para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências.”⁵. Para Mandelli, Soares, Lisboa (2011) projeto de vida representa possibilidade de futuro e está aliado a trajetórias de vida e identidade. Além disso, alcança dimensões no campo sociocognitivo, socioafetivo e espaço temporal, segundo Catão (2001) *apud* Sales e Aguiar (2017).

Apesar do cenário apontar para muitos professores sem formação para a referida disciplina, ao serem questionados sobre o que é projeto de vida, todos os participantes apresentaram conceitos relacionados. Em uma análise temática de conteúdo, o tema “é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (BARDIN, 1979, p.106) Nessa resposta foi possível relacionar o projeto de vida a dois temas, *sonhos e planejamento, objetivos e metas*. Para os informantes, projeto de vida é:

⁵ INSTITUTO CORRESPONSABILIDADE DE EDUCAÇÃO. Recife, PE: Escola da escolha. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

Planejamento futuro (Informante 53)

Planejarem os caminhos (Informante 32)

Determinação de objetivos (Informante 25)

Gerar a semente dos sonhos (Informante 12)

Alcançarem sonhos, objetivos e metas (Informante 32)

Sobre seus sonhos e sobre a vida futura (Informante 12)

Planejar para seu futuro (Informante 03)

Uma meta que se tem a longo prazo (Informante 48)

Considerar o projeto de vida um espaço para sonhar e refletir sobre os sonhos nos informa sobre um espaço na disciplina em que a identidade do indivíduo é considerada, assim como a dimensão espaço temporal para se pensar um projeto de futuro. O tema planejamento, objetivos e meta, por outro lado, nos informa sobre uma disciplina onde a ideologia neoliberal está capilarizada e os alunos serão formados a atender as demandas mercadológicas de autodisciplina e autoaprendizagem através das práticas do planejamento focado nos objetivos e metas.

Considerando a educação como um processo complexo, questionamos aos professores o papel da escola, dos professores e dos alunos na construção dos projetos de vida dos estudantes da disciplina. Para os professores a escola se apresenta como um “canal de instrução” responsável pela “orientação, direcionamento, incentivo” (INFORMANTE 48). Já os professores participam do processo como mediadores, estimuladores dos alunos, tendo um papel que “vai além do repasse de conteúdos” (INFORMANTE 25). Para nossos entrevistados o papel do aluno é receber as informações ofertadas por escola e professores e fazer boas escolhas a partir disso. Para os informantes, cabe ao aluno:

Fazer escolhas e aproveitar as oportunidades (Informante 32)

Ser protagonistas (Informante 25)

Escrever sua própria história de vida (Informante 25)

Absorver esses conhecimentos (Informante 03)

Receptor, consciente, articulador, questionador (Informante 48)

Extrair o conhecimento dos professores e em seguida pôr em prática através de sua autonomia (Informante 12)

Bourdieu e Champagne (2012) em *A miséria do mundo*, apontam as transformações no

sistema de ensino após o ingresso de alunos das classes populares deixando claro que “não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais” (p. 482). Ao relatar sobre o acesso no ensino fundamental Waltenberg (2013) esclarece que sua relativa igualdade de acesso não gera, entretanto, igualdade de resultados (sendo estes a probabilidade de permanência no sistema educacional ou o desempenho em teste) ou igualdade de oportunidades. E, apesar desse cenário de desigualdade, é persistente a cobrança por resultados iguais.

As respostas apresentadas nos levam a refletir sobre a responsabilização dos alunos para fazer escolhas, traçar seu futuro. A escola e os professores realizaram suas funções de passar a informação, orientar, logo, deixando os alunos aptos a realizarem as melhores escolhas. Mas a construção de um futuro passa por questões que vão além da escolha. Alunos não se tornam iguais por receberem a mesma escolarização, as mesmas informações. Esse posicionamento reforça a falsa ideia de meritocracia, que aponta as conquistas sem considerar os cenários que possibilitaram o êxito.

Questionados sobre como o projeto de vida é trabalhado na disciplina os professores relataram metodologias diversas. Questionário, manuais de apoio, textos reflexivos, textos introdutórios, dinâmicas, brincadeiras, trabalhos individuais e em grupo, “debates, rodas de conversas, trabalhos sociais, pesquisas”. Para além das metodologias os professores relataram atenção às singularidades dos alunos envolvidos na disciplina. Eles expressaram:

Exercitando o conhecimento de si mesmo, valores, construção de sua identidade (Informante 32)

Materiais voltados a realidade daquela turma (Informante 25)

Conteúdos relevantes da vida cotidiana deles (Informante 12)

A pergunta apresentada relatou uma frequência maior das metodologias utilizadas (citadas 14 vezes), entretanto, esses apontamentos embora menos frequentes (citados 3 vezes), são importantes pois nos direcionam a presença de pedagogias que resistem às investidas neoliberais.

bell hooks (2017) em *Ensinando a transgredir* apresenta o distanciamento dos alunos do desejo de aprender, por estarem inseridos em uma educação despreocupada em relacionar o conhecimento com seus modos de vida, onde poucos tem a “permissão para traçar por si mesmos o curso de sua jornada intelectual” (p. 14). Esse modelo educacional distancia o aluno não apenas do processo de aprendizado, mas da própria escola. Para Freire e Shor (2008, p. 16) “o problema da motivação paira sobre as escolas como pesada nuvem”.

É necessário segundo os autores, buscar uma educação que faça sentido para os alunos. Que esses possam se ver, não apenas inseridos, mas contemplados dentro dos programas educacionais, que as informações repassadas façam sentido em seus contextos sociais. Para Carneiro (2019, p. 46) “a aprendizagem isolada se mostra insuficiente, e até mesmo avessa, a uma educação de fato”. Se a experiência não entra no processo, se a vida dos sujeitos não é pautada, não há o que refletir. Os sujeitos que apenas aprendem (retém conteúdo), são resumidos a repetidores do que foi repassado. Os professores informaram que os alunos falam de seus projetos de vida e questionamos quais eram esses projetos. Aspectos pessoais, familiares, apareceram nas respostas, entretanto, temos uma grande frequência (12 repetições) de objetivos profissionais, apresentados;

Alguns já sinalizam o desejo de ser professor (Informante 32)

Muitos falam em ser médicos, advogado, engenheiro, jogadores de futebol, e as profissões do momento como YouTubers (Informante 12)

Ajudar os pais financeiramente (Informante 03)

Conseguir um bom emprego e ser bem-sucedido na vida (Informante 03)

A presença dos objetivos profissionais nos projetos de vida dos alunos pode ser confirmada na pergunta, quais projetos já foram trabalhados na disciplina de Projeto de Vida, onde recebemos como resposta;

Praticamente todas as que foram sonhadas pelos alunos. O que importa nelas são os valores que cada pessoa coloca na sua atuação profissional (Informante 32)

Jogador de futebol, técnico de informática etc. (Informante 12)

Diversos, pessoais, profissionais e espirituais. (Informante 25)

Também foram apresentados vida estudantil, projeto pessoal, espiritual, bagagem estudantil, cada um deles com uma frequência apenas. É perceptível que projetos de vida para os jovens, segundo os professores, é mercado, vida para o trabalho. A preocupação com a vida profissional, não surpreende, pois o neoliberalismo, conforme Laval (2019) aponta, já não atua apenas na esfera econômica, podendo ser possível identificar seus mecanismos também na esfera educacional, como discutido anteriormente.

Para Paes (2019), a relação existente hoje entre trabalho e educação se assemelha às relações presentes no sistema produtivo. Segundo a autora, os conteúdos ensinados vêm sendo adequados às necessidades do mercado, prejudicando uma formação que proporcione

a emancipação dos sujeitos, sua capacidade de pensar criticamente e ser um agente de transformação de sua realidade.

Segundo a Constituição Federal (2020, p. 209), a educação será promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma a educação no país não pode se eximir de seu papel de formador para o trabalho, entretanto, o exercício da cidadania não pode ser preterido em função do primeiro.

Para Guareschi e Biz (2005) uma educação voltada para a cidadania, entendida pelos autores como uma conquista e compromisso histórico e não como estado natural, não pode estar restrita a preparar pessoas para o mercado de trabalho. O ensino não pode ser reduzido a um processo de treinamento, sendo assim necessário trabalhar a visão crítica da realidade, dando ênfase na participação, na manifestação do pensamento.

Perguntados sobre as dificuldades em apoiar os projetos de vida, verificamos três temas, *nenhuma dificuldade, formação docente e apoio familiar*. Discutindo sobre a educação da ralé (classe de indivíduos pobres e precarizados, que sofrem com o abandono social e político), Souza (2009) aponta como a desorganização familiar e a má-fé institucional contribuem no fracasso escolar de sujeitos que serão culpabilizados individualmente por este. Para o autor, “Quando falamos de vida familiar organizada estamos nos referindo a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças.” (p. 282) Dessa forma a desorganização não será sinalizada pela ausência de capital, mas sim “marcada pelo descaso, abandono e violência, que impossibilita um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável das crianças.” (p. 284).

Para o autor, essas famílias marcadas pela pobreza podem ser diferenciadas pela presença ou ausência de uma organização familiar. Assim, lares organizados são capazes de desenvolver a concentração, disciplina, autocontrole, que são importantes para a vida estudantil, assim como, para a vida profissional. Em famílias desorganizadas, no entanto, por mais que haja um incentivo verbal, a identidade educacional não se estabelece devido à falta de exemplos práticos. Uma coisa é o que a família fala, outra é o que ensina através de suas ações concretas. Essa estrutura familiar, portanto, inviabiliza esses projetos de vida seja pela falta de acolhimento, seja por um acolhimento que não pode ser alimentado pela falta de exemplos práticos. Apesar do impacto da organização/desorganização familiar para o processo de aprendizagem bem-sucedido, esse não se apresenta como fator determinante.

Souza (2009, p. 294) também considera os impactos da má-fé institucional na vida

dos estudantes. Para o autor,

Quando falamos de má-fé institucional, estamos nos referindo a um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micropoder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem.

A ausência de formação docente apontada pelos professores, o desconhecimento de metodologias para o desenvolvimento de ações dentro da disciplina de projeto de vida, fazem parte desse cenário estrutural que o autor aponta como má-fé institucional. A presença de discussão sobre projeto de vida partindo de um discurso a considerar as narrativas pessoais, os contextos sociohistóricos, trazendo à tona discussões voltadas à pedagogia da autonomia, onde o ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, poderia auxiliar os professores em suas dificuldades, reduzindo os impactos da má-fé institucional, gerando nos alunos um sentimento de apoio e acolhimento aos seus projetos de vida.

Apesar da formação docente ser citada como um dos pontos que dificultam o apoio ao projeto de vida estudantil, ao serem questionados onde recebem suporte para trabalhar os projetos de vida, os professores apontam *a escola, sistema educacional e coordenação pedagógica*. Já a falta de suporte apontada por eles encontra-se, no meio social e familiar dos alunos; na falta de interesse dos alunos; na estrutura física escolar, formação continuada e com a ausência de metodologias.

Cassio (2019) em educação contra a barbárie, nos alerta sobre as políticas desenvolvidas pelos ultraliberais (radicais da agenda liberal) que enxergam a educação apenas como um insumo econômico, enfraquecendo as instituições de ensino e atribuindo o fracasso educacional apenas a gestão das escolas públicas, não levando em conta “as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixa remuneração, carreira pouco atrativa, salas superlotadas e escolas com infraestruturas indignas” (p. 28). Todos esses fatores implicam na prática do exercício de ensino-aprendizagem e conseqüentemente na condução dos projetos de vida dos estudantes. Podemos inclusive, chamar atenção para o fato de que, a estrutura, a formação do professor e as metodologias utilizadas impactam na relação que esses estudantes têm com a educação. Assim, não nos surpreende que a ausência de interesse dos alunos seja apresentada como uma barreira, haja vista que nós temos o relato de um cenário que contribui para o desinteresse.

Lahire (1997), ao dissertar sobre o sucesso escolar nos meios populares, aponta que as configurações familiares, embora não determinantes, colaboram, ou não, para o sucesso escolar. Para o autor:

Se família e escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o ‘fracasso’ ou o ‘sucesso’ escolares podem ser apreendidos como resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (LAHIRE, 1997, p. 19)

Dessa forma o apontamento dos professores em relação a ausência de suporte por parte da família dos estudantes nos traz um grau elevado de reflexão, haja vista que o sucesso ou fracasso está, para o autor, atrelado a relação existente entre família e escola. Os valores disseminados por uma instituição precisam ser acolhidos e considerados pela outra. Os alunos tendem a não vivenciar regimes disciplinares, valores educacionais, estímulos diferentes ou opostos na família e na escola.

A falta de suporte no seio familiar, representa, portanto, um grande desafio para o apoio do projeto de vida dos alunos. Entretanto um ambiente de diálogo e com formação crítica poderia suscitar novos questionamentos e novas formas de pensar, para tanto a interface com disciplinas como Filosofia e Sociologia parecem guardar enorme potencial, contanto que essas aulas não se restringissem a um conteúdo de história dessas áreas.

3.2. Sobre protagonismo e autoria

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz em suas páginas iniciais as competências gerais da educação básica e nelas é possível verificar a presença do protagonismo e da autoria. O texto informa que compete à educação “acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (2017, p. 9). A palavra autoria está presente no documento da BNCC e nele, é citada 18 vezes. O documento, no entanto, não apresenta um conceito para a palavra. Segundo o Dicionário online de português, autoria é substantivo feminino que significa:

¹Condição de autor, da **pessoa que compõe** ou é responsável pela criação de alguma coisa: de quem é a autoria do livro? ²O que ocasiona, dá origem ou é **responsável por alguma coisa**: a prefeitura foi responsabilizada pela autoria da obra.

³[Jurídico] Acusação feita contra alguém em julgamento; **atribuição de culpa ao indivíduo** que pratica um delito. (grifos do autor)

É possível notar nos significados apresentados pelo dicionário três categorias de autoria, *criação, responsabilidade e culpa*. A ausência de conceito atrelados a autoria na BNCC nos leva a refletir sobre qual tipo de autoria o documento normativo pretende orientar. Segundo o mesmo documento, “o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para construção e viabilização do projeto de vidados estudantes.” (2017, p. 472). Essa autoria estimulada nas escolas está ligada à criação, responsabilização ou culpabilização dos indivíduos?

Para os professores autoria é:

Algo que sugere iniciativa própria (Informante 32)

Dono, proprietário (Informante 25)

Construir sua própria história (Informante 12)

Autor daquilo que faz (Informante 03)

Algo próprio de cada um (Informante 48)

Pelas respostas coletadas em capô, é possível verificar que a noção de autoria apresentada pelos professores está ligada às categorias criação e responsabilidade. Assim, supomos que, os professores desenvolvem suas metodologias voltados ao desenvolvimento de processos criativos dos alunos, além de trabalhar o exercício da responsabilidade por suas autorias.

Embora não apareça nos discursos coletados elementos que possam ser traduzidos na categoria culpa, se faz de suma importância refletir sobre o processo de culpabilização dos indivíduos presente na ideologia do desempenho, um discurso forte na lógica neoliberal.

Souza (2012) nos apresenta a ideologia do desempenho, termo conceituado por Kreckel, como uma forma de legitimação da desigualdade, colocando uma cortina de fumaça às violências e injustiças advindas das desigualdades sociais. O autor explica que:

A ideologia do desempenho é uma “ideologia” na medida em que ela não apenas estimula e premia a capacidade de desempenho objetiva, mas legitima o acesso diferencial permanente a chances de vida e apropriação de bens escassos [...] Nesse sentido, o desempenho diferencial no trabalho tem que se referir a um indivíduo e só pode ser conquistado por ele próprio. (SOUZA, 2012, p. 170)

O que deve ser levada em consideração, evitando assim uma análise rasa sobre

indivíduos que performam os comportamentos que atendem às demandas objetivas da capacidade de desempenho, é que esses comportamentos são construídos por condições sociais, econômicas e políticas. Se as condições materiais, sociais, políticas impactam no alcance ou não do resultado esperado pela modernidade, como atribuir unicamente ao indivíduo a culpa e responsabilização pelos seus sucessos e fracassos?

Em *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron (2015) refletem sobre as chances desiguais de escolarização de acordo com a origem social. Para os autores, essa origem exerce uma forte influência sobre as escolhas estudantis e sua vivência no meio escolar. Na obra, alertam que “A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades dedons”. (p. 92) Essa naturalização e ausência de análise crítica dos motivos que levam um estudante ao “fracasso escolar”, trabalha nessa ordem de desempenho onde o sucesso só pode ser alcançado pelo próprio indivíduo, favorecendo assim a construção da culpabilização dos indivíduos pelo seu fracasso, sem, no entanto, discutir sobre a conjuntura que o levaram a tal.

Para Martins (2011), a modernidade apresenta um universo repleto de oportunidades e alternativas, sem, no entanto, informar como conseguir os recursos para alcançar esse universo. “Isso cada um tem que descobrir; isso a coletividade das vítimas, dos incluídos de modo excludente, e não raro perverso, tem que descobrir” (p. 19).

A escola não pode se apresentar como mais um espaço social de exposição das possibilidades de acesso através da educação. A educação não pode ser uma gôndola, expondo os produtos (futuro alcançado através da educação), esperando que os alunos (consumidores) escolham esses produtos que, não conseguindo acessá-los, sejam culpados por isso, afinal, a escola apresentou possibilidades de sucesso advindos da educação.

Segundo nossos informantes, a autoria é trabalhada com os alunos dentro da disciplina de Projeto de Vida através de textos, vídeos, atividades com produções textuais, artísticas e desenhos. Para além da metodologia, outra categoria identificada foi o espaço para ações. Dois discursos nos chamam atenção por apresentarem essa categoria, embora a mesma categoria aborde ideologias diferentes. A autoria é trabalhada na disciplina;

Estimulando-os a elaborarem planos, metas e objetivos. (Informante 32)

Dando autonomia para elaborarem diversos projetos na escola ... autonomia para argumentar e fazer suas reflexões e discordar quando for preciso. (Informante 12)

No primeiro caso, temos uma autoria agenciada e direcionada a um fazer voltado para a construção de profissionais conforme necessidade do mercado.

Indivíduos autogerenciáveis, capazes de realizar planos e metas para alcançar objetivos. Segundo Laval (2019), é possível verificar a presença da ideologia neoliberal na educação pela mutação nas exigências para a construção do ensino. Para o autor, a escola passou a trabalhar a autodisciplina e a autoaprendizagem para alinhar-se às necessidades do mercado em ter trabalhadores adaptáveis e capazes de trazer para si a responsabilidade de resolver problemas e demandas apresentadas pelo próprio mercado. Carneiro (2019) coaduna com Laval (2019) chamando atenção para o fato de que a BNCC foi elaborada junto a instituições filantrópicas ligadas ao capital financeiro, que encontram na educação um espaço para estruturar sua forma econômica. No segundo temos uma ideia de autoria que vai na contramão da anterior.

A autoria apresentada pelos professores como uma iniciativa própria, necessita de espaço para que esse proprietário tome decisões, e nesse caso o professor se apresenta como coautor e não agenciador. Segundo Monte (2015, p. 91), o processo de autoria é alcançado quando o indivíduo “vai reconhecendo que pode lançar mão de contra narrativas – narrativas que contestam outras narrativas opressoras, estigmatizantes ou inferiorizantes – e desenvolve experiências de poder e controle pessoal.”. Essa autonomia para argumentar e discordar pontuada pelo informante, aponta para uma atenção à necessidade de se ceder espaço de fala e de ação para que essa autoria seja desenvolvida

Questionados se é possível perceber autoria em seus alunos, os informantes apresentam que sim, pelo comportamento, com ações e participação em projetos como feiras, grupos, clubes, grêmios. Essa autoria, no entanto, é percebida em medidas e modos diferentes. Os alunos de anos iniciais demonstram autoria como menor frequência, sendo possível verificar um nível maior de autoria em alunos do nono ano. Outro ponto apresentado é a participação da família no acompanhamento estudantil. “Geralmente, naqueles que as famílias acompanham e apoiam” é mais comum perceber um comportamento voltado para a autoria. Esses apontamentos nos sugerem que a autoria é um comportamento construído ao longo de um processo, sendo possível verificar sua presença nos anos finais com maior recorrência que nos anos iniciais, onde, o assunto começa a ser debatido e trabalhado.

A Base Nacional Comum Curricular também nos traz informações sobre o protagonismo. A palavra é citada no documento 57 vezes. BNCC propõe entre outros, que o ensino fomente o protagonismo estudantil “em sua aprendizagem e na construção de seu

projeto de vida.” (p.15). Para o ensino fundamental o protagonismo está presente nas áreas de linguagem (língua portuguesa, educação física, língua inglesa), ciências da natureza (ciências), ciências humanas (história e geografia). O documento não traz uma definição para a palavra protagonismo. Segundo Stamato (2008, p. 56), “O protagonismo juvenil tanto se associa a concepção de fortalecimento da participação democrática dos jovens, quanto se caracteriza com um conceito impreciso e multifacetado, ancorado em diferentes referenciais teóricos, metodológico e ideológico”.

Para Souza (2009, p. 3), “A imprecisão, aliás, não é um fator de debilidade do discurso, mas uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso.”. Essa diversidade nos sentidos, na qual ora o protagonismo está ligado ao empoderamento, à construção de um agente ativo e consciente de seu papel social, ora atrelado a uma responsabilização isolada do indivíduo, gera uma necessidade de esclarecimentos sobre qual tipo de protagonismo o documento da BNCC e, por consequência, a escola e os professores estão trabalhando. Com as respostas coletadas na pergunta sobre o que entende por protagonismo identificamos duas categorias; Agente/ator e Ser individual:

Ser o principal ator e autor da história ou da circunstância (Informante 02) Ser o agente principal da sua história. (Informante 02)

É ser autônomo, um líder. (Informante 02)

Capacidade de pensar e agir. (Informante 02)

É o aluno ser protagonista da sua própria vida, saber falar, agir e pensar. (Informante 02)

Pessoa decidida, consciente das suas responsabilidades e que executa seu dever com afinco, seriedade. (Informante 02)

Aquela pessoa que já entendeu seu papel e executa com maestria. (Informante 02)

Para Freitas (2020), é possível identificar nas proposições de Paulo Freire, quando em *Pedagogia do Oprimido* ele aponta para uma educação na qual professores e alunos são atores na construção do conhecimento, ideias primárias para a composição do conceito de Protagonismo. Para Freitas (2020, p. 98):

O protagonismo ratifica a necessidade de mudança no processo de ensino-aprendizagem, mudança essa reivindicada por Freire, quando propunha substituir o modelo bancário que consistia em depósito, repasse de conhecimento do professor para o aluno, por um modelo crítico, conhecimento sendo construído.

Para a autora, o protagonismo relaciona-se à participação. No campo escolar, ser ator, ou protagonista representa ter participação na elaboração do conhecimento e não ser mero receptor deste. Nas falas que compõem a categoria agente/ator, não é possível perceber se professores atrelam esse protagonismo a construção coletiva de conhecimento.

Um outro olhar sobre o protagonista como agente/ator pode ser identificado em Souza (2009) que aponta que os atores sociais são indivíduos que mantem relações de negociação em prol de alcançar ou realizar atividades em benefício de si. Embora o autor se valha do termo “ator”, sua ideia coincide com as ideias apresentadas na categoria ser individual. Para o autor:

Não há um propósito coletivo que reúna os indivíduos, e o espaço público é transformado em cenário em que atores sociais atomizados – indivíduos, empresas, organizações sociais e Estado (um ator social entre outros, considerado, porém, ineficiente na resolução dos problemas) – negociam e defendem interesses (Souza, 2009, p. 9)

Protagonista, ator social, seria o indivíduo que negocia com outros atores para alcançar seus objetivos particulares. Nessa negociação na qual a diversidade de interesses é colocada, o cenário social, as desigualdades e contradições de todo um sistema são colocadas de lado.

Após termos informados que a disciplina de Projeto de Vida trabalha o protagonismo, questionamos sobre seus métodos. Além das metodologias apresentadas (vídeos, atividades, apresentação de trabalhos, estudo de caso, construção de projetos) é possível verificar a presença descritivas de ações como:

Analisar suas vidas, decidindo o que está legal ou não (Informante 48). Ajudam o colega que passa por problemas. (Informante 48)

Essas ações nos falam sobre espaços voltados para reflexão de si, um olhar para o eu tão importante na construção de nossas identidades. Esse auxílio aos colegas foge à lógica individual do protagonismo, presente nos discursos coletados. Essas ações nos falam sobre a pluralidade no fazer educacional. Em meio essa pluralidade, esse discurso pode estar presente na escola e o fazer pedagógico dos professores pode exercer a resistência em suas práticas diárias.

Os professores informam que a escola promove o protagonismo entre os alunos. Questionados sobre como essa promoção se dava, nossos informantes apresentaram tanto as metodologias, já apresentadas anteriormente, quanto ações, tais como:

Ministrar aulas com temas que lhes são próprios (Informante 48)

Promovendo ações que os próprios alunos devem assumir responsabilidades no planejamento e execução. (Informante 32)

As ações relatadas pelos informantes apontam para atividades alinhadas às ideias informadas pela UNESCO (2004 *apud* Silva, 2014, p. 89), segundo as quais “O protagonismo juvenil é parte de um método de educação para a cidadania que prima pelo desenvolvimento de atividades em que o jovem ocupa uma posição de centralidade, e sua opinião e participação são valorizadas em todos os momentos”. A autora, entretanto, chama atenção para o fato de que nem toda participação significa protagonismo. Atividades em que o jovem está presente, mas não atua, ou atua pela obrigação de cumprir a ação, são exemplos em que é possível verificar a participação, sem a presença do protagonismo. Essas inferências nos levam a refletir que o protagonismo só pode ser desenvolvido em espaços democráticos, onde os indivíduos gozam da liberdade de escolha sobre a ausência e presença. Um espaço que não limite a ação ou o verbo, seja ele de concordância ou contraposição.

4. Considerações finais

Ouvir os professores é passear por uma sala de aula diferente, com novas abordagens, novos temas e sujeitos em processo de adaptação às inovações apresentadas pelo sistema educacional. A presença da disciplina de Projeto de Vida, o interesse em desenvolver protagonismo e autoria nos estudantes, são inovações presentes nas orientações da BNCC, bem como, na sala de aula das escolas de tempo integral de ensino fundamental II, na cidade de Sobral.

Assim como a educação é fundamental para nos reproduzirmos socialmente, os modelos sociais exercem influência direta na construção dos modelos educacionais. As inovações, portanto, são reflexos dos princípios orientadores da sociedade em questão. Nesse sentido, a pesquisa considerou o neoliberalismo, experienciado pelo Brasil desde meados dos anos 1980, em suas observações acerca do trabalho desenvolvido pelos professores na disciplina de Projeto de Vida.

A presença neoliberal foi fortemente percebida nos discursos apresentados. A ideia de projeto de vida como um espaço de planejar metas para alcançar objetivos, falam de uma educação comprometida com o desenvolvimento de jovens autodisciplinados, individualizados e economicamente produtivos, enquanto nada dizem sobre formação cidadã

ampla.

O entendimento de que o papel do aluno na construção dos projetos é de fazer boas escolhas, sem considerar que essas escolhas estão condicionadas não somente ao ensino ofertado pela escola, mas, por cenários e oportunidades desiguais, está amparado na lógica da ideologia do desempenho. A constatação de uma alta frequência de objetivos profissionais, quando os alunos apresentam seus projetos de vida aos professores, nos mostram um entendimento estudantil de que a educação está ali mais para preparar para o mercado, do que emancipar para a vida.

A ideia de um projeto de vida fica, assim, atrelado a uma lógica produtivista que cria cidadãos-trabalhadores (ou pseudo-cidadãos) cuja única função esperada é ser funcional para o sistema econômico ideológico vigente. A criticidade de disciplinas como a Filosofia e a Sociologia poderiam, de maneira transdisciplinar, auxiliar a fomentar uma postura crítica e coletivista.

O protagonismo e a autoria são privilegiados pelos professores dentro da disciplina, entretanto, o desenvolvimento desses também sofrem interferência dos valores neoliberais. O mesmo se nota com o desenvolvimento de processos de autoria, que por vezes é agenciado ou a ideia de protagonismo que carrega as marcas do individualismo.

É necessário pontuar que, além das marcas da presença neoliberal, resistências a esse modelo também identificadas. Dessa forma, não podemos inferir que a disciplina de Projeto de Vida esteja sendo usada unicamente para a construção de um ensino que visa atender as demandas econômicas e mercadológicas. A definição da disciplina como um espaço onde os alunos podem sonhar, nos apresenta uma percepção de projeto de vida que vai além do mercado. Um olhar que entende o indivíduo como ser plural, necessitado de espaço para refletir e construir sua individualidade. Pensar sobre seu eu e os sonhos possíveis. A ação dos professores, que trazem em seus fazeres pedagógicos, metodologias nas quais o estudante pode pensar sobre si, sua realidade e atrelar essas experiências, seus modos de vida, aos conteúdos estudados na disciplina, representam a resistência ao modelo neoliberal.

Para além dos resultados apontados, é importante registrar os limites dessa pesquisa. O cenário de pandemia trouxe necessidades de adaptações quanto ao campo, objetos e metodologia da pesquisa, e, sem dúvida, afetou também nossos informantes.

Apesar da pesquisa analisar a disciplina de Projeto de Vida, ainda no ensino fundamental, uma inovação para o campo de pesquisa, não consideramos que esse trabalho tenha um fim em si mesmo. Ao contrário, os dados nos alertam para a necessidade de mais pesquisas nesse campo. Em especial, estudos que possam investigar os documentos oficiais

que normatizam as políticas públicas voltados para a educação, em particular a disciplina de Projeto de Vida. Pesquisas comprometidas com a escuta e análise de diversos olhares sobre projeto de vida, que possam, inclusive, privilegiar o olhar dos alunos sobre seus projetos e os sentidos atribuídos a eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUTORIA. In: Dicio, **Dicionário Online de Português**. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autoria/>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. *Snowball* (bola de neve): Uma técnica metodológica parapesquisa em educação ambiental comunitária. **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Curitiba. p. 329-341, 2011. Trabalho apresentado no I seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 2011, Curitiba. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3193>. Acesso em: 05 out. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. (org.). **A miséria do mundo**. ed. 9. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 481-586, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Edda UFSC, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, compilada até a Emenda Constitucional nº 105, de 2019. Brasília: Senado Federal, Coordenações de Edições Técnicas. 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 22 fev. 2020.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo ... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CASSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. P. 41-43.

CASSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DALBÉRIO, M. C.B. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEMO, P. **Pobreza Política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2006.

DEWES, J. O. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. Monografia (Bacharelado em Estatística). Instituto de Matemática, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2013.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1952. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/sobre-o-papel-do-trabalho-na-transformacao-do.pdf>.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial Para o Ensino Fundamental no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, C.M.S. Incentivo ao protagonismo estudantil em uma escola estadual de educação profissional: Um estudo de caso. In: Gonçalves, D.N.; Filho, I.P.L. (org). **Escola e Universidade: Encontros entre sociologia e educação**. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2020. p. 94 – 121.

GOMIDE, D. N.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. In: **Políticas Educativas**. v.10, n.1, p. 64-78, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759>. Acesso em: 05 out. 2020.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2019.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, educação e cidadania: tudo que você deve saber sobre mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 24. ed. São Paulo: Boitempo, v. Livro 1, 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D.H.P.; LISBOA, M.D. Juventude e Projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. In: **Arquivo Brasileiro de Psicologia**. v. 63, p. 49-57. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 set 2020.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo, Contexto. 2011.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo; Paulus, 1997.

MARTINS, J. de S. **Uma sociologia da vida cotidiana – ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTE, B. C. B. **“Minha casa não é minha, e nem é meu este lugar”:** Memórias e narrativas de resiliência de crianças em instituição de acolhimento. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, 2015.

PAES, M. S. P. **Educação para o trabalho e escola em tempo integral: Análise da formação oferecida aos jovens no ensino médio no estado de São Paulo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil, 2019.

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, O. C. N. **A construção do Projeto de vida no programa de ensino integral (PEI): Uma análise na perspectiva da Orientação Profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2019.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SALES, A. C. N.; AGUIAR, D. C. V. Representações Sociais de projeto de vida de alunos do Pronatec: um estudo comparativo com os objetivos do programa. In: NASCIMENTO, F. D. S.; GOMES, R. H. S. F. (org). **Pronatec em Foco: Uma análise das relações sociais sobre projeto de vida de jovens participantes do programa**. São Paulo: Porto de ideias, 2017. p.25- 41.

- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SILVA, A. M. S. **Análise das implicações psicossociais do protagonismo para jovens osjovens em situação de pobreza**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. 2014.
- SILVA, H. S. da. **A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2019.
- SILVA, S. G. da. **Governabilidade Neoliberal, educação e modos de subjetivação: O discurso do ENEM**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. 2018.
- SOUSA, M. A. de M. **Juventudes e a disciplina de projeto de vida de uma escola em tempo integral de Catalão – GO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, Brasil, 2020.
- SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: Para uma sociologia política da modernidade periférica**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.
- SOUZA, J. (org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- SOUZA, J. **A ralé brasileira**. Quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- SOUZA, R.M. Protagonismo juvenil: o discurso de juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. v.1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/183>. Acesso em: 14 jun.de 2020.
- STAMATO, M. I. C. **Protagonismo Juvenil: Uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – programa de Pós-graduação em Psicologia Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2008.
- T.T.; GENTILI, P. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional doneoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- WEBER, M. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

Data da submissão: 01 jul. 2024.

Data do aceite: 22 out. 2024.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



RACIONALIDADE TÉCNICA, DIVISÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO UNILATERAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE MARX

TECHNICAL RATIONALITY, DIVISION OF LABOR, AND UNILATERAL EDUCATION: CONSIDERATIONS BASED ON MARX

Cristiane Alves Pereira Damasceno

Mestre em Filosofia pela UFC
Professora do IFPA
cristiane.pereira@ifpa.edu.br

Renato Almeida de Oliveira

Doutor em Filosofia pela UFC
Professor Adjunto da UVA
renato_oliveira@uvanet.br

Nosso objetivo é analisar a divisão do trabalho e os efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador, à luz de Karl Marx e demais autores com posicionamento teórico marxista, cujas contribuições pertinentes possibilitam a compreensão sobre a relação antagônica entre a classe burguesa, economicamente predominante, e a classe trabalhadora, que tem apenas a força de trabalho como único bem de troca para manutenção de sua sobrevivência, pesquise-se sobre, reflexões marxistas enquanto aporte teórico para pensar o ensino de filosofia no contexto da educação.

Palavras-chave: O capital; Divisão do trabalho; Educação omnilateral; Educação unilateral.

Our objective is to analyze the division of labor and immediate effects of mechanized production on the worker, in the light of Karl Marx and other authors with Marxist theoretical positions, whose relevant contributions make it possible to understand the antagonistic relationship between the economically predominant bourgeois class and the working class, which only has labor power as the only exchange good to maintain its survival, research on Marxist reflections as a theoretical contribution to thinking about the teaching of philosophy in the context of education.

Keywords: The capital; Division of labor; Omnilateral education; One-sided education.

Introdução

Neste artigo pretende-se a) explicitar a origem da educação unilateral através da divisão do trabalho e b) enunciar a hipótese na qual a educação é subserviente aos interesses capitalistas, condicionando a subjetividade dos indivíduos para manter a classe operária sob o domínio da elite dominante. Na pesquisa desenvolvida, tal hipótese foi analisada considerando a divisão do trabalho entre atividade intelectual e manual, que tem como consequência a apropriação dos saberes e de indivíduos como mecanismos para a produção de mercadorias.

Em termos de desenvolvimento das ideias presentes no texto, e para alcançarmos os mencionados objetivos, o presente artigo está dividido em duas partes. Na primeira apresenta-se a racionalidade tecnocientífica que passou a predominar na sociedade a partir da modernidade. Na segunda parte é tecida uma reflexão sobre a divisão do trabalho na sociedade capitalista e os impactos, tanto da predominância da racionalidade tecnocientífica quanto da divisão do trabalho na formação dos indivíduos através de uma educação unilateral.

1. A racionalidade tecnocientífica moderna

A sociedade moderna inaugurou uma nova forma de racionalidade que governa a vida humana até nossos dias. Tal racionalidade trouxe profundas mudanças, transformações nos campos da ciência e tecnologia, nos processos de comunicação e informação, no âmbito da produção, na mundialização da economia, na financeirização do capital etc. Vivemos uma realidade extremamente complexa que afeta fundamentalmente o modo de existência dos indivíduos, suas manifestações culturais e a configuração de suas instituições. Conforme Oliveira (2013, p. 8):

Esse sistema foi viabilizado, entre outros fatores, pelo progresso tecnológico das últimas décadas e pela revolução dos meios de comunicação, que transpôs as divisas do tempo e do espaço, tornando a comunicação mundial instantânea e gerando uma internacionalização do mercado cultural de massa. Com isso, atingiu todo o planeta a difusão não só de imagens e sons através de um assédio publicitário ininterrupto, mas de capitais, de tecnologias, de ordens de bolsas e transações, informações etc.

Essa complexidade existencial põe o homem contemporâneo numa caminhada em busca do sentido da sua vida, na criação de um cabedal simbólico que possa servir-lhe de

norte existencial. No entanto, a busca por esses conteúdos simbólicos se dá de uma maneira difusa, seja em religiões, grupos sociais e até mesmo na mídia, com suas explicações sobre a realidade, seus símbolos, suas personalidades que propõem um estilo de vida supostamente acessível a todos (cf. MOREIRA, 2008, p. 17). De qualquer modo, a busca por esse sentido marca a vida dos indivíduos, o que abre espaço para diversas concepções educacionais, formativas, e novas propostas pedagógicas.

O homem hodierno não abre mão de sua autonomia, arduamente conquistada por lutas históricas, não pensa em abandonar os avanços da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos pela humanidade. Porém, como conciliar tais conquistas com processos formativos que não considerem apenas o aspecto instrumental da vida e da natureza, mas que veja o homem em sua omnilateralidade? A educação hodierna, pode-se dizer, vive uma espécie de paradoxo: por um lado supervaloriza os avanços técnicos e científicos, os quais, atrelados à lógica reprodutora do capitalismo focam apenas na instrumentalização da existência. Por outro lado, precisa formar indivíduos capazes de lidar com as novas tecnologias sem perder seu caráter humano, moral e existencial.

Desde as primeiras décadas da modernidade o saber científico se pôs como doador de sentido da realidade e, conseqüentemente, da vida humana. A ciência pretende explicar os elementos fundamentais da realidade, dar respostas racionalmente fundadas às questões essenciais que a humanidade se põe. É inegável que a técnica e a ciência marcam, fundamentalmente, a existência do homem contemporâneo, tanto em nível empírico, no seu cotidiano, na sua *práxis* diária, quanto em nível da consciência, que é determinada pelo tecnologicismo (cf. OLIVEIRA, 2013, p. 297). Essa consciência tecnológica representa o reconhecimento de que o homem é sujeito, é o agente doador de sentido da realidade. Ele cria, através do trabalho, o mundo material. No entanto, o homem não é apenas um ser que faz, que produz materiais necessários à sua sobrevivência. Ao fazer, ele situa seu feito na esfera do sentido, ele toma consciência de sua situação no mundo e exprime esse mundo através da linguagem. Quando toma a linguagem como auxiliar no seu processo de intervenção no mundo, o homem começa a fazer ciência, com a qual ele capta o modo como o mundo funciona e amplia sua capacidade de intervenção nele. Com a ciência, o material do mundo é organizado, sistematizado, passível de ser transmitido. Há, portanto, a produção de conhecimento.

A técnica (dimensão do fazer) e a ciência (dimensão do saber), por conseguinte, tornam o homem cada vez mais senhor de si, diminuindo sua dependência com relação às forças estranhas da natureza. Nesse sentido, a ciência e a técnica, em sua acepção geral, são

uma síntese de manifestação da liberdade humana. Além disso, reforça o caráter social do homem, sua inter-relação e a cooperação dos indivíduos entre si, tendo em vista que a vultuosa quantidade de materiais e conhecimentos produzidos depende de uma rede de relacionamentos.

Após inúmeras comprovações empíricas, portanto, dos avanços tecnocientíficos, é plausível que a maioria das pessoas acreditem, hoje, que a ciência e a técnica se constituem como os recursos mais adequados, mais eficientes, para garantir à humanidade uma existência segura, qualitativamente superior às condições de vida dos antepassados.

Acredita-se, por conseguinte, que a ciência e a técnica podem trazer ao homem a verdade de sua vida, resgatando-o de uma vida de incertezas, insegurança e desamparo. Nos últimos tempos, todavia, a racionalidade tecnocientífica tem sido questionada por ter traído os ideais modernos, por ter instrumentalizado a razão, agora submetida à exploração humana e natural. O saber científico tem exposto a humanidade a crises constantes e cada vez mais agudas. É como se a racionalidade estivesse adormecida e sua luz tivesse se apagado.

Porque a razão dorme, e a sua luz se apaga. Isso pressupõe, portanto, um esforço áspero de vigília, enquanto a noite, o obscuro, o monstruoso, existem por direito natural, prévios a qualquer racionalidade. Ao invés do triunfo do pensamento verdadeiro da razão, da claridade que invade para sempre o universo, o que se descobre é uma predominância invencível das trevas. (COLI *apud* NUNES, 2008, p. 554).

A razão tecnocientífica, portanto, tem se revelado precária, enfraquecida. A condição de vida dos seres humanos contemporâneos, marcada pela violência, pelo descaso, por doenças etc., sobressai aos ideais propostos pela modernidade. Herbert Marcuse, contrariamente ao que muitos pensam, denomina a nossa sociedade de irracional, embora ela esteja assentada nos ideais racionalistas e seja uma sociedade que supervaloriza o saber. No entanto, Marcuse explica que: “Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, dependente da repressão das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência...” (MARCUSE, 1973, p. 14).

Do ponto de vista econômico, a instauração da racionalidade tecnocientífica promoveu a intensificação da acumulação do capital, na medida em que desregulamentou o mercado mundial permitindo o avanço do capital, o que trouxe sérios danos à vida humana, especialmente o aumento da pobreza extrema. Essa acumulação fortaleceu o poder do capital sobre os Estados nacionais, dificultando qualquer forma de regulação das práticas dos grupos

financeiros que agem exclusivamente com base nos seus interesses privados, em detrimento do interesse da coletividade, deixando tanto as instituições políticas quanto a sociedade civil, reféns dos agentes do mercado. Desse modo, a acumulação do capital intensificada pelos avanços tecnocientíficos,

[...] engendrou uma nova forma de acumulação e regulação do capital, a globalização ou mundialização que certamente não é apenas um evento econômico, mas um fenômeno essencialmente complexo que contém muitas dimensões e muitos aspectos e marca e transforma fundamentalmente a vida dos povos hoje, suas instituições e seus modelos culturais. Ela é um tipo de “liberalismo transnacional” uma vez que por decisões políticas aboliu as amarras, isto é, desregulamentou o mercado mundial, sobretudo os mercados financeiros, que geraram a especulação em grande escala e estimularam a criação dos paraísos fiscais, submetendo tudo às exigências dos mercados capitalistas. “A dinâmica política exigida pelo capitalismo financeiro criou sérios problemas para a disputa democrática do poder e para o seu exercício em favor das classes empobrecidas” (OLIVEIRA, 2013, p. 68-69).

Como se pode observar, portanto, o avanço do capital mundial, fomentado pelos avanços da técnica, nas áreas, principalmente, da informação e de processamento de dados, traz sérios danos à vida humana. Além dos expostos na citação acima, podemos destacar ainda a extrema acumulação de capitais, de renda, nas mãos de um minúsculo grupo de capitalistas detentores dos meios de produção, o que gera, conseqüentemente, um aumento da pobreza.

No campo do trabalho, os avanços da técnica têm tornado a atividade laborativa humana cada vez mais precária. “Isso tem provocado uma grande mudança na estrutura ocupacional e forte movimento na direção de desregulamentação de direitos” (OLIVEIRA, 2013, p. 70-71). Nesse cenário, a massa dos trabalhadores é intensamente explorada, expropriada da riqueza material produzida.

Sendo assim, a mente humana se faz força produtiva direta, e é nesse sentido em primeiro lugar que se fala de sociedade pós-industrial. Há grande massa de indivíduos que são perdedores desse processo e há completa ausência de autoridade global efetiva para enfrentar as questões que emergem dessa nova situação. Tudo isso provocou grandes impactos nas várias esferas da vida humana (OLIVEIRA, 2013, p. 71).

A racionalidade tecnocientífica, portanto, se mostra em nossos dias inumana, enganadora, perversa, traindo os ideais de liberdade, progresso e esclarecimento, empobrecendo os indivíduos, causando ignorância e “o ser humano termina reduzido a um acessório da máquina e dos aparelhos de dominação, portanto, o sujeito humano parece

reduzir-se a uma pura função da história, de qualquer forma de forças que estão para além de sua consciência autônoma” (OLIVEIRA, 2013, p. 74).

2. A racionalidade técnica, a divisão do trabalho e a educação unilateral

Para Adam Smith, a divisão do trabalho expandiu e aperfeiçoou a atividade produtiva dando-lhe precisão ao decompor a complexidade da atividade produtiva, tornando-a simplificada, parcial e unilateral e nesse processo. Pode-se evitar que a atenção do operário se disperse. Ampliando e expandindo a capacidade produtiva do trabalhador e consequentemente isso resvalou sobre a educação do operário:

Onde a divisão do trabalho foi aperfeiçoada, cada homem só precisa realizar uma operação simples; toda a sua atenção é restringida a isso, e por sua mente passam só poucas ideias, todas diretamente relacionadas com aquela operação. Quando a mente é aplicada a uma variedade de objetos, ela de algum modo se expande e amplia e, por causa disso, geralmente se reconhece que um artesão do campo possui uma gama de pensamentos muito superior à de um artesão da cidade. O primeiro talvez seja concomitante marceneiro, carpinteiro, construtor de casa e moveleiro, e sua atenção naturalmente tem de estar direcionada para uma quantidade de objetos de tipos bem diferentes. O último talvez seja apenas moveleiro; esse tipo particular de trabalho demanda todos os seus pensamentos, e como ele não tem a oportunidade de comparar uma quantidade de objetos, sua visão das coisas para além de seu próprio comércio de modo algum é tão ampla quanto a do primeiro. E isso se aplica em grau ainda maior quando toda a atenção de uma pessoa é voltada para a décima sétima parte de um alfinete ou a octogésima parte de um botão, tal é a divisão dessas manufaturas [...] a regra é geral; nas cidades, eles não são tão inteligentes quanto no campo, nem em um país rico como em um país pobre. Outra inconveniência sobre o comércio é, que a educação é bastante negligenciada (MÉSZÁROS, 2016, p. 269).

A negligência diante da educação do trabalhador possibilitou o empobrecimento e condicionamento do ser humano ao desempenho de uma atividade parcial, bem como a simplificação acentuada diante da complexidade do trabalho. Isso reduziu os investimentos e as exigências sobre a sua formação, atrofiando suas capacidades intelectivas, o subordinando ao modo de produção. Por outro lado, impossibilitam sua elevação e o mantém como classe subalterna, subserviente:

Essas são as desvantagens do espírito comercial. As mentes humanas se contraem e se tornam incapazes de elevação. A educação é desprezada ou, no mínimo, negligenciada, e o espírito heroico está quase completamente extinto. Solucionar esses defeitos seria um tema merecedor de séria atenção (MÉSZÁROS, 2016, p. 269).

O desprezo dado para a educação do trabalhador o coloca em desvantagens no

desempenho de suas atividades, pois isso impossibilita sua elevação sobre a classe dominante e o mantém cativo ao seu domínio. Assim, a educação passa a ser um mecanismo de dominação que se opõe ao trabalhador, na medida em que o impossibilita de gerir meios de oposição e libertação da classe operária.

Marx e Engels trataram essas questões, quando ocorreu a introdução da maquinaria na fábrica, como meio e força produtiva a serviço do capital, para elevar a produção de mais valor e a função do operário foi reduzida, simplificada, passando a gerenciar a maquinaria e atender as necessidades de “cuidar” e de “vigiar”.

Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exigem do operário um esforço de pensamento, mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos. Já vimos, igualmente, que este trabalho somente deixa lugar à atividade física, aos exercícios dos músculos (MARX; ENGELS, 2011, p. 38).

Tal fortalecimento dos músculos significa que a força física prevalece sobre a capacidade intelectual do operário e o mantém subserviente ao exercício de manutenção e prioriza e desenvolve funções para a sobrevivência da maquinaria. Diante disso, compreendemos que a educação unilateral prioriza o conhecimento prático, operacional para a manutenção do capital morto, isto é, bem como o crescimento da valorização do capital. Diante da hegemonia do sistema capitalista, o trabalhador ao executar sua atividade produtiva teve a redução de sua capacidade intelectual à execução manual, pela alienação, passando a ser destituído de suas características humanas, sendo sua subjetividade capturada na produção do sobretrabalho:

a alienação mostra-se não só no resultado, mas também no ato da produção, no interior da própria atividade produtiva. Como poderia o trabalhador defrontar-se com o produto da sua atividade como algo de alienado se no próprio ato da produção ele próprio não se alienasse? O produto é apenas o resumo da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a própria produção tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. Na alienação do objeto do trabalho resume-se apenas a alienação, a exteriorização na atividade do próprio trabalho. (MARX, 2015, p. 308).

Pela alienação o objeto se tornou hostil e separado do trabalhador. Essa hostilidade também se fez presente no desempenho de sua atividade, pois a execução de uma função repetitiva, parcial e unilateral aniquilou sua vitalidade, seu potencial criativo e sua autonomia e diante dos mecanismos rigorosos de controle para a extração do mais valor, o operário se tornou um ser estranho a si mesmo, isto é, ele próprio se vê como um objeto, subserviente

à produção de mercadorias. Nesse sentido, a exteriorização se resume ao processo produtivo. Isso quer dizer que a exteriorização mediada pelo sistema capitalista é o ato produtivo, isso não implica somente na produção do objeto, ou seja, na feitura do objeto, mas nesse processo, o homem faz de si mesmo um objeto. Isso significa que sua subjetividade foi condicionada para a produção de mercadorias, assim, a alienação predomina tanto de forma externa quanto interna ao trabalhador.

Diante disso, a atividade perde o caráter de autoatividade, de autorrealização, e torna-se alienante, na qual o trabalhador define e se torna apenas um meio de subsistência e lhe resta apenas agonizar diante da asfixia dos seus talentos, na execução de uma atividade unilateral e por isso a “concentração exclusiva do talento artístico em alguns indivíduos e, com isso, a sua permanente asfixia em meio às grandes massas é consequência da divisão do trabalho” (MARX; ENGELS, 2007, p. 381).

Pela divisão do trabalho, o trabalhador se torna um indivíduo unilateral, pois “o indivíduo como tal, considerado por si mesmo, é subordinado à divisão do trabalho, que o torna unilateral, deforma-o, determina-o” (MARX; ENGELS, 2007, p. 421). Além de tudo isso, reduz sua condição de vida e sua possibilidade de resistir e transformar a realidade na qual se insere:

Trata-se sempre, de um momento que desaparece e se reproduz de acordo com a necessidade no todo da vida do indivíduo [...], cujas relações com esse mundo foram reduzidas ao mínimo por uma condição de vida miserável – se tratar de tal indivíduo não há, todavia, como evitar que, caso ele tenha alguma necessidade e sua vida mesma, que esse pensar se torne um poder fixo confrontado com esse indivíduo incapaz de oferecer resistência (MARX; ENGELS, 2007, p. 258).

O pensamento foi condicionado às resoluções de preocupações cotidianas e a buscar meios de satisfazer de forma imediata às necessidades humanas, com isso ele se tornou inócuo e suas aptidões e capacidades foram minimizadas. Tal condicionamento impossibilitou o indivíduo a questionar, problematizar sua vivência, a perceber as contradições, desigualdades existentes na sociedade capitalista e, conseqüentemente, o impediu de se tornar o agente transformador, de criar uma sociedade nova. Tal condicionamento da consciência se universaliza, pois o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Já que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 2016, p. 5).

Por conseguinte, compreende-se que a hipertrofia e a atrofia são características que condizem com a educação unilateral, pois, como salientamos em nossa hipótese, ela implica

num mecanismo que torna os indivíduos subservientes aos interesses do sistema capitalista, condicionando os sujeitos para sujeitá-los a dominação da elite burguesa sobre a classe operária, em prol da produção de mercadorias. A “educação [unilateral] e a divisão do trabalho atuais, que produzem a hipertrofia e a atrofia nos dois extremos da sociedade” (MARX, 2017, p. 692).

A educação unilateral norteia a formação do indivíduo de acordo com a divisão entre o trabalho intelectual e manual, ou seja, formando indivíduos capazes de executar em suas tarefas de forma operacional, parcial e unilateral, como supracitamos anteriormente, gerenciados por uma classe de trabalhadores que detém o saber científico, ajustando-o ao modo de produção capitalista. Diante disso, justificamos a nossa primeira hipótese, a educação unilateral como mecanismo que serve aos interesses do sistema capitalista, condicionando os indivíduos ao domínio da classe burguesa sobre os proletários:

A antiga divisão do trabalho continua a subsistir tranquilamente no tocante ao essencial na produção do futuro à Duhring, retira da formação técnica escolar toda a aplicação prática futura, todo o significado no que se refere à produção e deixa-lhe apenas uma finalidade meramente curricular (MARX; ENGELS, 2011, p. 128).

A divisão do trabalho tem sua continuidade garantida no sistema de produção capitalista, ela se perpetuou nesse sistema. A formação do operário se tornou meramente curricular, pois não possibilita distinguir as contradições e implicações que essa categoria, como fator predominante no processo produtivo, impôs sobre a categoria trabalho. Dessa forma, o condicionamento entre a educação e a produção capitalista, no sentido que a formação do indivíduo reproduz tal sistema sem possibilitar sua problematização e a análise de seus conflitos existentes.

O empobrecimento do teor crítico e analítico diante da realidade na qual estão inseridos os indivíduos possibilitou a atrofia na formação dos jovens da classe operária. Isso se deu pela imposição da classe dominante mediada pelo Estado, que determinam sua aprendizagem, para mantê-los em condições de vida minimizadas, isto é, baixas condições de vida, pois “a formação intelectual, no caso do operário possui-la, não teria influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses” (MARX; ENGELS, 2011, p. 114).

A educação unilateral atua diferenciando o ensino, de acordo com a divisão de classes sociais, a qual cada indivíduo pertence, isto é, a classe operária, o ensino profissionalizante; a

classe burguesa, a formação clássica. Além disso, a classe burguesa e a sociedade capitalista, por meio dos seus agentes no Estado, decidem qual formação é ou não dispensável para o ensino da “classe oprimida”:

O caráter de classe do ensino burguês manifesta-se de uma maneira mais clara quando nos ocupamos do que é considerado aos filhos dos operários e camponeses do que quando nos ocupamos do ensino que ela reserva para os seus próprios filhos e para os da nobreza. A educação dos filhos da classe dominante baseia-se na mentira e na fraude, e a educação dos filhos da classe oprimida, no indispensável. No entanto, quem decide o que é indispensável são os capitalistas e não as necessidades das crianças ou pelas necessidades gerais da sociedade (SUCHODOLSKI, 2010, p. 61).

A classe dominante se dispõe da educação como um instrumento para atender seus interesses na produção de mais-valor, onde a burguesia se apropria da educação da classe trabalhadora, pelos investimentos repassados ao Estado, para financiar os programas educacionais. Com isso, a mediação do Estado e seu caráter jurídico serão unilaterais na medida em que se posicionam pelas classes dominantes que se apropriam da educação da classe trabalhadora, como propriedade privada. Assim, pela educação unilateral, a burguesia limita o desenvolvimento intelectual e crítico da classe trabalhadora e por meio de medidas fiscais cerceia o acesso da população pobre ao ensino universitário. Tal postura, inclusive, gerou e tem gerado revoltas importantes.

Em resposta às medidas fiscais que tinham por finalidade privar os pobres do acesso ao ensino superior e frente às medidas disciplinares que pretendiam submetê-los às decisões discricionais dos agentes de polícia, em 1861, os estudantes protestaram enérgica e unanimemente, primeiro em suas assembleias, depois na rua até alcançarem manifestações importantes (MARX; ENGELS, 2011, p. 117).

Tomamos como exemplo a luta dos jovens estudantes em garantir o acesso ao ensino superior e nesse intuito se organizaram em assembleias e protestaram contra a classe dominante visando garantir os seus direitos como estudantes. Em nossa atualidade essa luta ainda se faz necessária, através da organização da sociedade civil em combater medidas que cerceiam o acesso dos mais pobres a uma educação pública de qualidade através de decretos que legitimem seu ingresso nas instituições de ensino médio e superior.

A educação unilateral proporciona uma formação que preencha os requisitos do modo de produção, para elevação da produção de mercadorias e do seu consumo na sociedade capitalista. De outro modo, minimizam os investimentos sobre a aprendizagem do trabalhador e com isso ele será facilmente substituído em sua atividade produtiva pela

máquina (cf. MARX; ENGELS, 2011, p. 99).

A ideologia predominante na sociedade contemporânea, portanto, é a da unilateralidade, onde a formação dos indivíduos é promovida visando apenas as demandas do mercado. Temos por *Ideologia* o conhecimento parcial da realidade, oriundo da divisão do trabalho, que promoveu a cisão entre atividade intelectual e manual. Disso decorreu a decomposição da complexidade do trabalho, o qual passou a ser desenvolvido de forma parcial, unilateral, no entendimento de Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (1845–1846).

A cooperação, nas sociedades primitivas, por meio da divisão do trabalho e a organização do trabalho social se deu pela separação entre homens e mulheres e, por conseguinte, as atividades produtivas foram distribuídas de acordo com as “disposições naturais” dos indivíduos, tais como: força física, habilidades manuais *etc.* Deste modo, inicialmente, pela tríade “cooperação, divisão do trabalho e escambo” representaram o escopo, o fundamento sob o qual se constituem as relações sociais do trabalho e o nexos que impulsionou as transformações históricas ao longo do tempo. Assim, na “luta do homem com a natureza”, o trabalho é uma atividade complexa por conter, em si, a inteligência, o conhecer, o fazer, que constituem as habilidades manuais. O homem empregou suas disposições subjetivas (mente) e objetivas (habilidades) na atividade produtiva e ao trazer a existência, o produto, pela exteriorização, como fruto dessa atividade, pôde expandir sua consciência, estabelecer nexos sociais e modificar o mundo ao seu redor, estabelecendo condições para a perpetuação de sua espécie (cf. MARX; ENGELS, 2007).

A atividade produtiva complexa e totalizadora, composta pelo conhecer e fazer, possibilitou ao homem ir além da satisfação de suas necessidades vitais, criando perspectivas e renovando a vida por meio das famílias e das relações de troca. Deu-se, assim, uma sociedade dividida em classes, onde “a produção e o intercâmbio das necessidades vitais condicionam, por seu lado, a distribuição, a estruturadas diferentes classes sociais e são, por sua vez, condicionadas por elas no modo de seu funcionamento” (MARX; ENGELS, 2007, p. 31).

A sociedade dividida em classes propiciou uma profunda modificação na relação do homem com a natureza, pelo trabalho e dessa forma, a atividade produtiva assume um novo contexto, sendo praticada por vários indivíduos, sob a regência da divisão do trabalho:

Com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses

momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho será novamente suprassumida (MARX; ENGELS, 2007, p. 36).

O rompimento da totalidade da atividade produtiva, devido à partilha dos conhecimentos intelectual e manual a diferentes indivíduos, na manufatura e a partir disso, o tornou o trabalho unilateral, de modo que, coube ao indivíduo executá-lo de maneira parcial e simplificada. Assim, o todo se tornou partes, fragmentos. Com as divisões que foram ocorrendo na manufatura e na sociedade, o saber e o pensar assumiram ainda outras subdivisões (cf. AQUINO, 2015, p. 64-69). Deste modo, a execução da atividade produtiva passa a ocorrer de forma unilateral, pois os indivíduos se atêm a uma parcela do todo evidenciando a separação entre as “atividades espiritual e material”, entre o conhecer e o fazer. A partir disso, a complexidade e totalidade do trabalho foi decomposta, isto é, simplificada e dividida em partes: “A divisão do trabalho só se torna realmente divisão, a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

A propriedade privada e a divisão do trabalho correspondem a um determinado estágio de desenvolvimento histórico e social do capitalismo. E a apropriação do trabalhador numa operação parcial, unilateral e simplificada representa a subsunção deste modo de produção capitalista. O que leva nosso autor a afirmar: “Ele pertence, a partir de agora, a essa operação, que se torna função exclusiva de sua capacidade de trabalho reduzida a uma abstração” (MARX, 2010, p. 345).

A subsunção implicou na assimilação da divisão do trabalho, pelo exercício repetitivo da atividade produtiva, de modo parcial, e a atribuição dessas operações direciona mais habilidades dos indivíduos para além da unilateralização, parcialidade e simplificação, pois em concomitância a esse processo, se deu a decomposição das capacidades humanas para o exercício do trabalho: “Não se trata da decomposição do processo de meus princípios mecânicos, mas da decomposição com respeito ao fato de que esses processos singulares devem ser realizados como funções da capacidade de trabalho humana” (MARX, 2010, p. 345).

Desse modo, o trabalho, antes constituído como uma atividade totalizadora, complexa, pela sociedade de classe, se constitui como alienada e tem como principais elementos a unilateralidade, a parcialidade e a simplificação, reduzida a execução de funções no modo de produção capitalista. O trabalho alienado afeta o indivíduo, simplificando suas capacidades e aptidões naturais, deformando-o e mutilando-o:

Quando as circunstâncias sob as quais vive esse indivíduo só lhe permitem o desenvolvimento [uni]lateral de uma quali[dade] e as custas de todas as demais, [se] elas lhe proporcionam material e tempo para desenvolver só uma qualidade, então esse indivíduo logra apenas um desenvolvimento unilateral, aleijado (MARX; ENGELS, 2007, p. 257).

A unilateralidade do trabalho o torna uma atividade repetitiva, enfadonha, cansativa, a causa de dor, sofrimento e doenças psicológicas, físicas e emocionais. Além disso, o trabalho alienado, desenvolvido como atividade unilateral, parcial e simplificada, típico do modo de produção capitalista, expressa os elementos que formam e condicionam a educação unilateral do trabalhador, pelo menos sob dois aspectos.

Em primeiro lugar, com a introdução da maquinaria como meio de produção do capital, ocorreu a intensificação da exploração da força de trabalho, bem como a redução dos custos com o salário, meios de sobrevivência, bem como alimentação, moradia e aprendizagem:

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho (MARX, 2017, p. 424).

Em segundo lugar, a divisão do trabalho ao simplificar, isto é, decompor a complexidade da atividade produtiva, tornando-a parcial e unilateral, também recairá sobre a aprendizagem do trabalhador:

A divisão do trabalho por meio da sua simplificação facilita sua aprendizagem; portanto, diminui os custos de produção gerais da capacidade de trabalho. Em terceiro lugar, a divisão do trabalho encurta o tempo de aprendizagem do trabalhador. A divisão do trabalho diminui o tempo requerido na aprendizagem de uma operação (MARX, 2010, p. 330).

As passagens sobre educação nas obras de Marx e Engels se encontram de forma assistemática e cabe ao pesquisador organizá-las de acordo com sua pesquisa. Para nós, elas são como pequenos diamantes incrustados na divisão do trabalho e tentamos a todo custo dar evidência à sua importância, isto é, através delas percebemos que o trabalho é o fio condutor que alinha a educação aos moldes da divisão do trabalho. Nesse sentido, a divisão do trabalho gera unilateralidades. Em relação a isso, temos a unilateralização da educação, como uma delas, por reunir, ordenar e estabelecer os efeitos negativos sobre a atividade produtiva e conseqüentemente sobre a educação. Em nossa análise, a educação unilateral transpôs a divisão do trabalho do “chão da fábrica” e se tornou um mecanismo na sociedade

capitalista a serviço da burguesia, em especial no campo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Dayani Crisde. **A influência da divisão do trabalho e da troca mercantil no modo de conhecer o ser social**. 2015. 129f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução de Leonardo de Deus. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Economia Política e Sociedade; v. 1).

MARX, Karl. **Trabalho alienado e propriedade privada: Cadernos de Paris & Manuscritos econômicos filosóficos**. Tradução de José Paulo Netto & Maria Antonia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução de Giasone Rebuá. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre a Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MOREIRA, Alberto da Silva. *O futuro da religião no mundo globalizado – painel de um debate*. In: MOREIRA, Alberto da Silva; OLIVEIRA, Irene Dias de. (Orgs.). **O futuro da religião na sociedade global: uma perspectiva multicultural**. São Paulo: Paulinas, 2008.

NUNES, Tiago Ribeiro. *O retorno do religioso na contemporaneidade*. In: **Psicol. USP**. São Paulo, v. 19, n. 4, p. 547-560, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Abr. 2016.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A religião na sociedade urbana e pluralista**. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Temas de Atualidade).

WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Data da submissão: 17 jul. 2024.

Data do aceite: 22 out. 2024.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS¹

PHILOSOPHY FOR CHILDREN: INTRODUCTORY QUESTIONS

Luana Linhares de Miranda

Mestranda em Filosofia pelo MAF/UVA
luanalinharesm@gmail.com

Vicente Thiago Freire Brazil

Doutor em Filosofia pela UFC
Professor Adjunto da UECE
vicente.brazil@uece.br

O estudo da filosofia em sua grande parte é destinada a jovens e adultos, dentro das modalidades de ensino que existem no Brasil, o primeiro contato dos estudantes é no ensino médio, depois passamos a ter contato novamente dentro das universidades dependendo do curso de graduação escolhido. Mas e se não fosse desta forma? O conceito de filosofia para crianças ficou mundialmente conhecido pelo programa de filosofia para crianças do professor e filósofo norte-americano Matthew Lipman (1994), que observou a necessidade de se construir um pensamento crítico logo na infância e desenvolveu práticas pedagógicas para a filosofia com crianças. O presente artigo reflete sobre a aplicação de sequências didáticas para o ensino de filosofia para crianças a partir do programa de Mathew Lipman com adaptações para a realidade brasileira de educação. Demonstra-se que a filosofia para crianças tem inúmeros benefícios aplicados a Educação Básica – em especial no Ensino Fundamental –, pois neste momento as crianças apresentam uma curiosidade natural e por isso tendem a se encantar pelo mundo, fazendo questionamentos relevantes e tornando-se assim cidadãos críticos de sua realidade.

Palavras-chave: Filosofia para Crianças; Infância; Ensino de Filosofia.

The study of philosophy for the most part is aimed at young people and adults, within the teaching modalities that exist in Brazil, students' first contact is in high school, and then we talk about having contact again within universities depending on the chosen undergraduate course. But what if it weren't this way? The concept of philosophy for children became known worldwide through the philosophy for children program of American professor and philosopher Matthew Lipman (1994), who encouraged the need to build critical thinking early in childhood and developed pedagogical practices for philosophy with children. This article reflects on the application of didactic sequences for teaching philosophy to children based on Mathew Lipman's program with adaptations for the Brazilian educational reality. It is demonstrated that philosophy for children has considerable benefits applied to Basic Education – especially in Elementary Education –, as at this moment children have a natural curiosity and therefore tend to be enchanted by the world, asking relevant questions and thus becoming critical citizens of their reality.

Keywords: Philosophy for Children; Infancy; Teaching Philosophy

¹ O presente trabalho é parte do TCC “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: Sequências Didáticas para Estudantes do Ensino Fundamental I” na Universidade Estadual do Ceará.

Introdução

A formação do conhecimento humano inicia-se desde o momento em que chegamos ao mundo. Os primeiros meses e anos de ser humano são de puro aprendizado. Durante toda nossa vida, colecionamos descobertas e adquirimos conhecimentos ainda mais complexos. A filosofia, desde seu início na Grécia antiga, propôs-se a questionar a existência humana e tudo relativo a ela. Porém, as crianças não eram, e por muitas vezes ainda não são consideradas seres pensantes que podem questionar e desta forma exercer a prática filosófica. Assim, o estudo da filosofia se distanciou das crianças ao longo do tempo e cada vez mais se encontrou voltada para adultos, que supostamente conseguiriam elevar seu pensamento a partir do pensar filosófico.

Na década de setenta do século passado (do século XX), o filósofo norte-americano Matthew Lipman² iniciou seus estudos sobre uma forma de filosofia voltada para crianças e jovens. Isto porque em sua experiência como professor da universidade da Columbia, ele observou que seus alunos tinham muitas dificuldades de raciocinar segundo a filosofia. Percebeu então que isso acontecia por estes não terem uma base sólida para ajudar em um pensar filosófico. Com suas pesquisas orientadas a partir da tradição de importantes pensadores como John Dewey (1978), Lipman formulou seu projeto de filosofia para crianças, que tinha como principal objetivo conduzir as crianças a pensar bem.

Desta forma, Lipman desenvolveu uma metodologia de ensino, que hoje conhecemos como filosofia para crianças, projeto que visava levar as crianças a pensar filosoficamente a partir de seus textos conhecidos como novelas filosóficas e através da inserção destes alunos em “comunidades de investigação”. Assim, em um contexto no qual a criança poderia ter acesso a ferramentas para que ela pudesse aprofundar seu pensamento sobre lógica, ética e outros temas.

O presente trabalho tem o objetivo discutir a importância da filosofia com crianças e apresentar sequências didáticas desenvolvidas para crianças do ensino fundamental I, a partir de estudos teóricos do programa de filosofia para crianças de Lipman.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir da leitura do livro *A filosofia vai à escola*, de Matthew Lipman (1990), quando veio o questionamento da filosofia no universo escolar e a partir desta inquietação surgiu o *Projeto Filosofia para Crianças através da arte e da ativação da*

² Matthew Lipman, foi um filósofo norte americano, reconhecido como fundador do método de filosofia para crianças.

cultura popular, no qual aprofundamos os estudos e ao observar que crianças e adolescentes das escolas públicas de Crateús, não têm acesso ao exercício do pensamento crítico com práticas filosóficas no contexto escolar.

Na composição da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2017), o ensino de filosofia para crianças e adolescentes que cursam o ensino fundamental não está registrado de modo explícito, está, na verdade, incluso nos estudos da área das ciências humanas. Nos componentes curriculares da BNCC (BRASIL, 2017, p. 354) especificamente na área de ciências humanas, os alunos e alunas do ensino fundamental devem adquirir práticas contextualizadas com seu cotidiano, a partir de um conjunto dos estudos de disciplinas que conversem com sua realidade, ou seja, estes também devem ao longo de suas aprendizagens desenvolver a capacidade de argumentar.

Sabemos que, na prática, infelizmente, o ensino para os alunos de ensino fundamental se prende muito ao livro didático e às avaliações externas, não havendo espaço para a construção de um ambiente aberto a diálogos e indagações dos alunos, para que eles possam verdadeiramente exercitar seu pensamento crítico construtivo.

A escola deve ser um ambiente que leve à formação de cidadãos. Segundo Aristóteles (1998, p. 187, [1275a22]), cidadãos são sujeitos capazes de interagir na sociedade e para isso deveriam entender a política e as necessidades da cidade. O ensino de práticas filosóficas poderia levar as crianças, adolescentes e jovens a terem um maior conhecimento sobre a sociedade e como deveriam atuar, exercendo a autocrítica, um pensar fundamentado sobre tudo aquilo que as rodeia, aprendendo a ouvir e escutar, debater e questionar.

Foi escolhido para o trabalho o modelo de sequências didáticas, que são segundo J. Dolz, M. Noverraz e B. Schneuwly (2004, p. 96): “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Em nosso caso foi escolhido para trabalhar em torno de fábulas filosóficas escritas a partir de cadatemática trabalhada nos encontros filosóficos com crianças. Os textos são originais, e estarão disponíveis no apêndice deste trabalho.

1. Filosofia e a infância ao longo da história da filosofia

O ser criança e a própria infância como enxergamos hoje é uma construção histórica, social, que passou por diversas modificações ao longo do tempo, assim como a sociedade, até chegar às concepções que temos hoje. A forma como hoje enxergamos a infância em todos os aspectos: social, pedagógico, psicológico e também filosófico, foi construída a partir

de vários estudos sobre ela. Neste capítulo refletiremos sobre a infância a partir das discussões de filósofos como Platão, Agostinho de Hipona, Rousseau, Kant, Dewey e Lipman.

A infância é descrita como um período determinado do desenvolvimento humano. Durante muito tempo a observação da infância apenas pelo período que esta deveria estar na escola, para que pudesse se formar, foi muito relevante. O adulto era aquele que já tinha passado por toda sua formação e estava pronto para seguir na sociedade. Certamente, os estudos sobre a infância surgem principalmente com um objetivo central; educá-las para a sociedade da melhor forma possível.

Assim, o filósofo Walter O. Kohan em seu livro *Infância. Entre Educação e Filosofia* nos traz uma reflexão sobre a concepção da infância e sua importância para Platão:

Como enfrentar o problema da degradação dos jovens? O que fazer para canalizar as melhores naturezas para o melhor projeto político? A chave de interpretação de Platão para explicar o problema é educativa; estes jovens se corromperam porque não receberam a atenção e o cuidado que merece quem se dedicará a governar o conjunto. Sua aposta para resolvê-lo também o é: é necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum. (KOHAN, 2003, p. 28)

Observamos que a premissa não é falar propriamente da infância, mas como ela deve ser olhada pela *Polis* com atenção, para que neste período já se construa um cidadão capaz de praticar o bem comum, com senso de justiça e verdade. Ou seja, é na criança que observamos o futuro da *polis*, o problema da degradação do jovem tem que ser enfrentado a partir da sua infância. Mas à frente no texto, Kohan (2003, p. 28) ressalta que “A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante.”

Kohan também reitera a visão platônica sobre a infância como sendo inferior e um momento de ausência do pensamento crítico, ao comparar com a embriaguez:

A infância também aparece associada a outros estados inferiores, como quando serve de analogia para a embriaguez. Com efeito, Platão diz que quando alguém se embriaga desaparecem inteiramente suas sensações, suas lembranças, suas opiniões e seus pensamentos, e ele permanece com “a mesma disposição da alma de quando era uma criança pequena” (I 645e). Aqui aparece outra vez, nitidamente, a imagem da infância como ausência, vazio. Em estado de embriaguez, um adulto, como uma criança, carece de atividade sensorial e intelectual: é menos dono de si mesmo do que nunca, o mais pobrezinho de todos os homens. O embriagado é uma criança pela segunda vez, como o ancião (I 646a). Ao legislar sobre quem despoja os deuses, trai à *polis*, ou corrompe suas

leis, refere-se a quem poderia fazer essas ações como louco ou enfermo; trata-se de alguém ultrapassado em velhice ou “tomado pela infantilidade, o que em nada se diferencia dos estados anteriores” (IX 864d). (KOHAN, 2003, p. 19)

A criança pequena é comparada aqui com um estado de embriaguez, o que reforça a imagem da criança que, não sendo dona de si, não pode servir a *polis*, pois a mesma não é capaz de pensar, dar sua opinião sobre os acontecimentos e se responsabilizar por suas falas. A criança dentro dessa perspectiva também é comparada com um adulto em sua velhice.

Desta forma, para Platão, o jovem que não está digno da *polis*, foi formado em sua infância para tal destino, assim o cuidado e atenção com a primeira infância é necessário para a formação completa do indivíduo. Assim quebram-se as ideias anteriores sobre a educação da criança, que deveria ser feita apenas quando já considerada adulta, pois deixava de ser esse adulto defeituoso.

Gagnebin (2005), aponta duas linhas para a construção da noção de infância no pensamento filosófico, a primeira tem origem platônica, que passou por Santo Agostinho e chegou até o racionalismo cartesiano, apontando a criança como um ser privado da razão, animalesco, egoísta e primitivo. A segunda linha também nasceu em Platão, passou por Montaigne e chegou até Rousseau. Esta, porém, referiu-se à criança como um ser que precisava ter sua alma preparada para que se desenvolvesse plenamente.

A partir destas duas linhas que Gagnebin (2005) nos apresenta, seguiremos na construção da infância em uma perspectiva filosófica. Iniciando pela discussão de Santo Agostinho sobre a criança e a infância, segundo De Godoy (2019) Agostinho foi um filósofo, também, santo da Igreja conhecido e respeitado nas tradições cristãs ocidentais e orientais como Romana, Anglicana e Ortodoxa. Suas obras e sua linha de pensamento compreendem e salientam a passagem do mundo antigo para o mundo medieval, e exercem atualmente uma enorme influência na cultura ocidental.

Lima e Oliveira Azevedo (2013), apresentam as compreensões de infância de Santo Agostinho a partir do Livro I “A Infância”, presente em *Confissões*, escrito por volta dos anos de 397/398 d.C. Santo Agostinho remete-se ao seu passado ao realizar suas verdadeiras confissões a Deus referente à sua infância. Este apresenta grandes ressentimentos de uma época que de nada se recorda, unicamente por observar as crianças e ouvir os testemunhos alheios, se reconhece e percebe a imagem daquilo que ele próprio foi e não se lembra, mas que sabe ter sido um grande pecador.

Na obra, Santo Agostinho faz mais algumas confissões sobre sua infância, revelando uma imagem desta época como pecadora, mas atualmente essa imagem da infância pecadora

não é mais considerada válida em nossa sociedade, mas essa forte imagem é acentuada por ele, assim como mostra Lima e Azevedo (2013):

Nota-se no livro citado, ressentimentos dolorosos que Santo Agostinho teve da sua apartada e pecadora infância. Apresenta incessantes súplicas ao seu Deus para que o perdoasse e mostra a necessidade de eliminar este espírito de culpa perante Deus. Observamos que conceber a criança como pecadora já não faz parte de nossas concepções. Olhamos para a Santo Agostinho hoje e o que extraímos é o quanto a criança era rejeitada por aquilo que lhe faltava. (LIMA; AZEVEDO, 2013, p. 100)

A visão da criança como sendo pecadora, como já dito acima, se desfaz ao longo do aprofundamento dos estudos sobre a infância, hoje compreendemos que essa imagem se faz pela rejeição da criança pela perspectiva daquilo que lhe falta, em contraste com a compreensão que esta tem de si mesma e do mundo. Desta forma, observamos que hoje em dia, a criança é mais incluída na sociedade, nos espaços públicos e privados para que ela possa adquirir o conhecimento que lhe é necessário.

Para ultrapassar essa concepção de infância, e também o conceito da criança como um adulto em miniatura ou um adulto defeituoso que precisava se moldar, trazemos paranoxa discussão Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que foi um filósofo social, teórico político e escritor suíço. Considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um precursor do Romantismo. Suas ideias influenciaram a Revolução Francesa. Em sua obra mais importante *O Contrato Social* desenvolveu sua concepção de que a soberania emana do povo.

Martins e Dalbosco (2012) apresentam a contribuições de Rousseau para o debate da infância da seguinte forma:

Rousseau afirma que precisamos observar e estudar a criança para entendermos o seu desenvolvimento. E foi isso que ele fez. Deste estudo surgiu o conceito moderno de infância. A revolução no conceito de infância concebida por Rousseau foi uma verdadeira revolução copernicana no âmbito da pedagogia infantil. Até então se achava que a criança era um adulto em miniatura ou um adulto defeituoso. Com seu novo modo de ver a infância, passamos a vê-la como uma etapa onde a criança precisa ser respeitada em seu desenvolvimento físico e cognitivo. (MARTINS; DALBOSCO, 2012, p. 83)

O estudo sobre a infância parte para uma nova perspectiva através do olhar de Rousseau, esta começa a ser olhada como respeito ao seu desenvolvimento, não mais exigindo da criança aquilo que não seria possível ou apropriado a sua etapa de desenvolvimento. Observando suas especificidades e chamando a atenção para o cuidado ao

estudá-las.

Quando Rousseau diz “A primeira educação é mais importante” (ROUSSEAU, 2004, p. 7) nos chama a atenção para a educação na primeira infância, onde se acredita que está a formação da personalidade da criança, ou seja, será a base fundamental da construção dela e de sua vida adulta. Rousseau diz:

O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até a idade de doze anos. É o tempo em que germinam os erros e os vícios, sem que tenhamos ainda algum instrumento para destruí-los. E, quando chega o instrumento, as raízes são tão profundas, que já não é tempo de arrancá-las (ROUSSEAU, 2004, p. 96).

Podemos observar neste trecho citado, que a compreensão de Rousseau se aproxima da de Platão, onde se acredita que a criança vai se aproximando das más condutas a partir das experiências adquiridas ao longo da primeira infância. A criança a partir de Rousseau deveria ser educada desde seu nascimento, período que para ele se iniciava a infância e assim o processo de formação do ser humano.

Dando continuidade, trazemos Kant (2011) e sua visão da função da escola para as crianças:

[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam, de fato e imediatamente, cada um de seus caprichos. (KANT, 2011, p. 13)

Kant nos faz refletir sobre o processo de educação que se estabelece a partir da escola, onde ela é ensinada a comportar-se perante a sociedade, a ficar sentada, a ouvir o adulto com o conhecimento a ser adquirido e a obedecer. Vê a criança não como alguém a ser ensinado a pensar com autonomia, mas alguém que deve ser ensinado a não questionar e seguir tudo aquilo que lhe é ensinado pelos adultos.

Silva e Mascarenhas (2018) falam sobre o conjunto de três regras estabelecidas para a educação das crianças, de acordo com Kant:

Kant trabalhará com um conjunto de três regras: a criança precisa ser livre desde a primeira infância, desde que não impeça a liberdade alheia; deve-se mostrar a ela que pode conseguir seus objetivos, desde que dando liberdade também a outras pessoas e, por fim, salientar ao infante que as restrições que a ela são postas visam ao bom ensino que possam fazer de sua liberdade, dispensando, no futuro, os cuidados que hoje lhe são fornecidos. (SILVA; MASCARENHAS, 2018, p. 6)

A liberdade na infância é essencial para a sua formação como pessoa, lembrando que ser livre também compreende entender o certo e errado, os limites que existem dentro da

sociedade. É comum observamos adultos com uma falta de compreensão destes mesmos conceitos, pois ao dominar totalmente a criança em sua infância e não a ensinar a ser livre dentro do que se compreende a liberdade, educamos pessoas que tendem a se distanciar mais e mais das liberdades de escolhas, de formas de viver, a criança em sua vida adulta torna-se refém das ideias alheias, não tem autonomia e nem pensamento crítico dentro da sociedade.

O filósofo também nos diz que “as crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade” (KANT, 2011, p. 82). Ou seja, para Kant, no momento em que a criança quer fazer coisas que não seriam apropriadas ao mundo infantil, podem tornar-se “afetadas”, passando uma imagem que é irreal de si mesmas.

Dando continuidade à nossa exposição, achamos relevante apresentar o pedagogo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) que desempenhou ampla influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. Dewey entendia que as principais atividades filosóficas estavam relacionadas aos problemas culturais de cada tempo. “Eu considero a filosofia de qualquer período como reflexo das maiores e mais profundas necessidades, conflitos, problemas e realizações culturais” (DEWEY, 1939, p. 522) Foi uma das principais inspirações para Matthew Lipman, o pioneiro a desenvolver programas de filosofia voltados para as crianças, suas chamadas novelas filosóficas.

Para compreendermos melhor o pensamento de Dewey, trazemos este trecho do artigo de Muraro sobre a concepção de infância deste:

Dewey criticou a apregoada tese do egoísmo infantil, demonstrando que este traço da infância mostra a intensidade e retidão de sua capacidade social. O que se chama de “egoísmo da criança” revela o egoísmo do adulto que se interessa pelas suas próprias preocupações e julga as crianças como seres dominadas pelos seus próprios desejos. Utilizando de seus próprios recursos e condições, a criança “imita”, de forma significativa e não meramente repetitiva, a conduta do adulto que aparece a este como um comportamento egoísta. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo como ser independente dos demais na comunidade conota o decréscimo da sua capacidade social. (MURARO, 2015. p. 3)

Podemos compreender a partir do trecho acima que o que foi denominado de egoísmo da criança, é nada mais que o reflexo das atitudes egoístas do adulto, que quando observadas nas crianças é fortemente apontado com algo ruim que deriva da infância. Assim, Dewey chama a atenção para a imaturidade da criança, que não é nada negativo, mas que faz parte do seu crescimento e construção do seu ser, sendo, na verdade, oportunidade, espaço para se formar de uma melhor forma.

Ao observamos nesta perspectiva, a crítica do filósofo, segundo Muraro (2015), é mordaz acerca da forma como a sociedade tem limitado este poder de crescimento, oprimindo as novas gerações com o peso das tradições das gerações passadas:

As gerações novas mal têm solicitado acolhida, por assim dizer, no lar dos costumes dos adultos, muito menos sido convidadas para retificarem, através de uma melhor educação, as brutalidades e iniquidades cristalizadas nos hábitos. Cada geração molda-se pela anterior, ou, quando não, introduz-se cegamente e furtivamente pelas brechas fortuitas que são deixadas. [...] a plasticidade tem sido corrompida e com as formas dóceis têm sido exploradas. O termo docilidade tem sido usado para significar não capacidade para aprender literalmente e generosamente, mas sim, vontade tendente a aprender os costumes dos adultos, habilidade para aprender unicamente as cousas que aqueles investidos de autoridade desejam ensinar. À capacidade primitiva de ensinar variações e modificações não se deu ainda oportunidade para agir como curadora de uma vida humana melhor. Ela tem sido oprimida pelas convenções, influenciada, desviada pelas conveniências dos adultos e praticamente reduzida a um simulacro de não afirmação de originalidade, a uma acomodação flexível do corpo de opiniões dos outros. Consequentemente, docilidade tem sido identificada com reprodução imitativa ao invés de ser considerada como tendo poder de reformar velhos hábitos, criá-los novamente. Plasticidade e originalidade têm sido colocadas em oposição uma à outra. A parte mais preciosa da plasticidade, a que constitui a habilidade de formar hábitos de julgamento independente e hábitos de iniciativa, engenho inventivo, tem sido ignorada (DEWEY, 2002, p. 96-97).

Observamos nesta retrospectiva em torno da filosofia e da infância, que a infância por muito tempo foi olhada com algo negativo, pois o ser humano estaria incompleto e incapaz de servir a sociedade.³ Com o tempo, foi observado que este período é fundamental para fazer de nós quem somos na vida adulta. E que temos que ter esse olhar de acolhida da infância e observá-la com toda a sua imensidão de possibilidades. Chegamos à concepção da infância, como Lipman descreve, como ser propício para o filosofar, pois ao se espantar com mundo a criança se aproxima da filosofia e a filosofia da infância.

2. Por que filosofia com crianças?

Quando questionamos o porquê se preocupar com um estudo da filosofia deste a infância, se faz necessário reforçamos que a pretensão da prática de filosofia com crianças não é o aprendizado teórico, suas linhas de pensamento e grandes estudiosos. O que se quer é o exercício do pensamento crítico, é a filosofia em sua forma prática. Ora, se esse exercício é feito deste cedo, vira um hábito, é assim a criança torna – se um adulto crítico ao mundo

³ Para maiores informações a respeito dessa discussão, recomendamos a leitura de SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

que ele faz parte. Lipman (1994) diz:

Muitos adultos deixaram de se perguntar porque sentem que não têm tempo para isso ou porque chegaram à conclusão de que não é produtivo nem lucrativo dedicar-se a refletir sobre coisas que podem ser mudadas. Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, esses adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo, a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração. Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN, 1994, p. 55)

Desta forma a importância da filosofia para criança se dá em torná-la diferente dos adultos que por muitas vezes somos, passivos as injustiças que diárias da vida ou omissos em situações que necessitam de nossa revolta. E assim gerar um futuro onde não seja aceito comonormal ou aceitável o racismo, a homofobia e machismo. Precisamos compreender o papel fundamental do pensamento crítico através da filosofia para que isso deixe ser um pensamento autópico e seja uma realidade.

Outro questionamento que se faz ao falarmos de filosofia para crianças e se a criança tem capacidades de raciocinar e assim realizar esse pensamento crítico durante a infância. Lipman (1994) apresenta pontos importantes a esse respeito:

Podemos dizer que o raciocínio começa com a inferência, mas não é nada simples distinguir as primeiras condutas baseadas na inferência do comportamento instintivo. Uma anedota, sem dúvida apócrifa, atribuída a Sexto Empírico: escritor da Roma antiga, diz que um cão pode fazer inferências quando, ao seguir um rastro, chega a uma encruzilhada e, após farejar dois caminhos, segue sem farejar por um terceiro. Mas e o que podemos dizer da criança que procura o peito de alguém que a pega nos braços? Atribuímos isso ao instinto, mas por que não pode ser considerado como a conclusão de um silogismo prático? No passado os peitos me alimentaram; isso é um peito: portanto, alimento. Nesse caso, a ação de procurar o peito é equivalente a uma conclusão. É verdade que a criança não teria a habilidade em formular tais premissas linguisticamente. Mas isso não é necessário, contanto que a criança adquira hábitos traduzíveis nessas premissas. Em outras palavras, podemos dizer que as crianças pensam indutiva e dedutivamente muito antes de começarem a usar a linguagem. O que a linguagem faz é simbolizar esse comportamento e permitir sua formalização. (LIPMAN, 1994, p. 86)

A criança também começa seu processo de questionamento deste muito cedo, trabalhando seu raciocínio para distinguir, por exemplo, o que cada pessoa representa em sua vida, esse tipo de inferência feita desde a infância é importante principalmente para que ela consiga distinguir ao lado de quais pessoas ela estará segura. Lipman (1994) também faz

uma análise dos tipos de inferência presentes na infância, os dividindo em três.

A primeira inferência apresentada pelo autor é a *inferência a partir de percepções simples*: Lipman diz que as crianças podem ter uma visão ótima e ainda assim apresentarem dificuldades em tirar inferências daquilo que estão observando. O autor apresenta o exemplo de uma criança, que ao chegar em casa encontra a porta aberta, mesmo que normalmente a encontre fechada, pode não ocorrer que é algo que esteja diferente do habitual, mesmo que a criança perceba corretamente, não consegue fazer a referência perceptiva óbvia. Outro exemplo que o autor nos apresenta sobre esse tipo de inferência nas crianças, é que a ela pode ter uma audição perfeita e ainda assim ao escutar a buzina do carro não conseguir fazer a referência de que o carro está vindo em sua direção, porém o autor ressalta que são adultos também podem ter dificuldades em fazer referências básicas a partir do que vem, ouvem, saboreia ou cheira.

O segundo tipo de inferência que o autor nos apresenta é a inferências lógicas, Lipman nos diz que é uma criança pode realizar inferências a partir de uma ou mais afirmações, neste caso o autor nos apresenta o exemplo de que Uma criança deveria saber queda afirmação: “algumas pessoas são altas” não se segue que “todas as pessoas são altas”.

O terceiro e último tipo de inferência que o autor apresenta são as inferências a partir de diversos tipos de dados. Lipman apresenta para esse tipo de inferência o exemplo da criança que ao viajar para outro país acompanha com seus pais um desfile, ao ver as bandeiras que decoram o ambiente, as roupas que as mesmas pessoas estão a usar para aquele momento, que podem, por exemplo, conter as cores tradicionais do país onde está visitando, músicas ou discursos. A criança pode concluir que se trata de alguma festa nacional. Esta inferência foi feita a partir da observação de vários fatores.

Ainda sobre inferências, Lipman (1994) diz:

Filosofia para Crianças deveria incentivá-las a fazer melhores inferências, ajudá-las a identificar a evidência e a reconhecer as inferências incorretas. Podemos conseguir muita coisa se, partindo da própria experiência das crianças, as fizermos compreender a possibilidade de ir além do que vêem e do que lêem, desenvolvendo a capacidade de fazer inferências. Enquanto permanecerem ligadas às percepções concretas e às expressões verbais que as cercam, podem sentir-se tão esmagadas por tudo isso que não consigam superar e ir além do conteúdo e dos fatos, e iniciar o processo de pensar. (LIPMAN, 1994, p. 93)

O que podemos compreender é que a filosofia durante a infância incentiva a criança a desenvolver seu raciocínio, dando espaço para que os seus questionamentos sejam vistos e guiados até uma resposta. Pode ajudá-las inclusive no processo de aprendizagem, pois as crianças que apresentam dificuldades na observação das inferências acima apresentadas

também podem, segundo o autor, apresentar dificuldades nas aprendizagens. A filosofia vai além de um processo mecanizado de decoreação de procedimentos, ela questiona todos os resultados encontrados em sua busca, leva ao questionamento de si.

Por isso realizar filosofia com crianças torna-se necessário, para que eles façam os questionamentos que os adultos tendem a ignorar e que aplicados a sociedade esses questionamentos romper barreiras e façam os avanços necessários para uma sociedade ética e justa.

3. Teoria e prática da filosofia com crianças

A filosofia para crianças foi idealizada por Matthew Lipman, seu interesse em trazer a filosofia para os jovens partiu de sua experiência como professor na Columbia University, onde observou a dificuldade dos seus alunos para raciocinar. A partir disso, ele iniciou a construção do seu programa de filosofia para crianças. Silveira (2003) diz:

O programa de filosofia para crianças é uma proposta pedagógica idealizada por Matthew Lipman para ser incorporada ao currículo escolar, a fim de estimular o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos. Seu pressuposto básico é o de que a educação dita “tradicional”, centrada na transmissão de conhecimentos, na autoridade do professor e na noção de aprendizagem como absorção de informações, é incapaz de atingir esse objetivo. (SILVEIRA, 2003, p. 5)

Quando Lipman iniciou a construção do seu programa, seu principal objetivo era levar as crianças ao “pensar bem”, pois em suas palavras “o maior desapontamento da educação tradicional é o seu fracasso em produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade” (LIPMAN, 1990, p. 34). Seu programa se baseou em retirar o professor do foco para construir um espaço onde os alunos pudessem, a partir do diálogo em conjunto, construir um pensamento racional sobre vários temas centrais, a essa prática deu o nome de “comunidade de investigação”.

O papel do professor era deslocado para um segundo plano, estava ali para conduzir o tema sem muita interferência. As habilidades trabalhadas para alcançar o “pensar bem” que Lipman proporia eram divididas em quatro: habilidades de raciocínio, habilidades de formação de conceitos, habilidade de investigação e habilidades de tradução. Observa-se que todas as habilidades instituídas por Lipman são habilidades lógicas, Silveira (2003) cita Lipman para explicar essa questão:

Com efeito, o próprio Lipman admite que, embora a filosofia seja “um caso de paradigma”, ela não é necessária para o desenvolvimento de ordem superior. Para tanto, o mais importante é a metodologia do programa (a comunidade de investigação), que pode muito bem ser adotada por qualquer disciplina. (SILVEIRA, 2003. p. 8)

Segundo Lipman, sua metodologia tem o objetivo de provocar o debate e areflexão, pois ele percebeu que os jovens por vezes mostravam comportamentos destrutivos e faziam críticas, mas não apresentavam propostas para mudanças. Esses comportamentos deixavam claro para ele que os jovens não conseguiam elaborar o método de investigação para transformar a sua realidade. Para evitar tal forma de pensamento irracional, Lipman através do seu programa buscava desenvolver uma garantia de que as crianças desenvolveriam suas habilidades cognitivas, sobre isso destaca:

A educação envolve mais que apenas o desenvolvimento das habilidades. Podemos adquirir uma habilidade, mas podemos empregá-la mal. Podemos, por exemplo, aprender a usar uma faca habilidosamente e, então, passarmos a utilizá-la anti-socialmente (LIPMAN, 1995, p. 50).

Por essa razão o ensino de tais habilidades deve ser acompanhado da filosofia, por esta acrescentar ao ensino delas, também a ética, a moral e o pensamento crítico sobre nossas ações e consequências. Mais que simplesmente aprender a encontrar o problema, devemos ter a capacidade de ver e entender nossa participação dentro dele e para a sua manutenção e continuação. Só podemos romper um ciclo quando nos encontramos dentro dele, e a partir dessa consciência agir para a transformação.

Se examinarmos nosso sistema educacional com essa franqueza, é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos nos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos de lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial (LIPMAN, 1990, p. 33).

O que Lipman nos trouxe em suas observações iniciais com seus alunos universitários é que eles podiam entender e enxergar a problemática, mas olhavam de fora e assim não conseguiam agir para transformar tais problemáticas. Na educação tradicional o aluno não é estimulado a entender seu papel dentro das problemáticas da sociedade, o pensamento crítico não é incentivado desde a infância, assim nos tornamos adultos que

apenas aprenderam a reproduzir os conhecimentos “depositados” em nós pela escola e acabamos por reproduzir as mazelas da sociedade como o racismo, o machismo, a homofobia, a violência e outras problemáticas da sociedade moderna.

Se às crianças não é dada a oportunidade de pensar e discutir tanto os fins quanto os meios e suas inter-relações, elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo, exceto do seu próprio bem-estar, e os adultos não tardarão em condená-las como “pequenos relativistas estúpidas”. (LIPMAN, 1990, p. 31).

Desta forma, a filosofia para crianças apresentada tem sua metodologia voltada para a introdução do pensamento crítico na infância, é composta por material didático dividido em um livro para as crianças e um manual para os professores, o material voltado para os alunos é chamado de novelas filosóficas.

Na tabela abaixo, apresentamos o material pedagógico de Lipman que se encaixa no ensino fundamental I que temos no Brasil, o ensino fundamental I ou anos iniciais abrange o 1º ao 5º ano, faixa etária de 6 a 10 anos.

Tabela 1 – Novelas filosóficas que abrange do 1º ao 6º ano

PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – FpC DE MATTHEW LIPMAN EDUCAÇÃO INFANTIL E 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL					
NOVELA FILOSÓFICA	ANO DE PUBLICAÇÃO 2ª ED.	MANUAL DO PROFESSOR/A	IDADE	ANO ESCOLAR	TEMAS
Issao e Guga	1982/86	Maravilhando-se com o mundo	7-8 anos	1º e 2º Anos	Filosofia da natureza
Pimpa	1981	Em busca do sentido	9-10 anos	3º e 4º Anos	Filosofia da linguagem/ Ontologia
A descoberta de Ari dos Telles	1974/1982	Investigação filosófica	13-15 anos	5º e 6º Anos	Logica/Teoria do conhecimento /Filosofia da educação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Kohan ressalva que:

A estrutura curricular se desenvolve em forma de espiral. Isto significa que, embora cada programa tenha temas específicos ou acentuados, os mesmos temas vão se recuperando e se reforçando no decorrer dos programas, segundo o desenvolvimento das crianças. (KOHAN, 2008, p. 54)

Para cada novela filosófica, Lipman escreveu um manual para os professores/as que irão estar à frente da comunidade filosófica. O manual é composto por exercícios e planos de discussão fundamentados nas ideias que compõem cada novela. Seu objetivo é oferecer

um modelo referencial para instrumentalizar, inicialmente, os professores que não têm formação em Filosofia. Sabemos que esta ainda é a realidade da maioria dos professores que atuam com crianças.

Eles procuram traçar um aponte entre a filosofia dos filósofos e as inquietações e possibilidades filosóficas das crianças. Eles visam oferecer modelos claros, práticos e específicos para fazer filosofia, nos moldes de Lipman, a professores sem formação acadêmica em filosofia, recuperando para eles a tradição filosófica e oferecendo-lhes possibilidades para ir além dessa tradição. Enquanto os exercícios procuram fortalecer alguma habilidade específica de pensamento e os procedimentos mais habituais de investigação filosófica, os planos de discussão visam a formação de conceitos filosóficos nos alunos e se compõe geralmente de perguntas que lidam com um único conceito, problema ou relação (KOHAN, 2000, p. 62-63).

Como nossa estrutura de ensino é diferente daquela para qual Lipman escreveu seu programa de filosofia, a aplicação desse material em escolas brasileiras exigiria uma adaptação segundo a idade e o currículo das crianças e adolescentes.

Como foi dito anteriormente, o papel do professor foge totalmente ao que é a ele atribuído na educação tradicional, como acontece com toda a proposta do ensino de filosofia para crianças. Souza, descreve o papel do professor na filosofia para crianças

O papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos, em dados para reflexão. Assim o docente deve investigar a necessidade do aluno e a partir da realidade, problematizar, criar situações de diálogo. (SOUZA, 2013, p. 12)

O que podemos usar para um debate filosófico? Praticamente tudo que está dentro das salas de aulas nas escolas. O papel do professor passa a ser observar algum acontecimento que parece cotidiano e levar os alunos a refletir sobre o mesmo. Na filosofia para crianças o professor coloca o problema em cena, porém deixa que os alunos, por meio do debate filosófico, possam encontrar soluções, pois como Paulo Freire escreveu em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, é importante “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2021, p. 47).

Silveira descreve a metodologia do programa de filosofia para crianças de Lipman:

A metodologia empregada no programa é a da **comunidade de investigação**, que funciona basicamente da seguinte maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos

são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. (SILVEIRA, 2022, online)

Podemos considerar a metodologia do projeto como sendo simples, pois segue uma programação fixa. O ponto mais relevante de cada encontro da comunidade de investigação é a discussão que deve ser guiada pelo professor para evitar uma fuga do tema central, também é importante estabelecer um ambiente de segurança para que os membros da comunidade de investigação possam expressar suas opiniões.

A comunidade de investigação desempenha ainda uma função política, quando proporciona um ambiente favorável à internalização, pelas crianças, dos valores e comportamentos considerados necessário à formação do seu caráter, de sua personalidade, de sua consciência cívica, de sua “racionalidade social”. Na comunidade de investigação:

Elas acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas ouvirão umas às outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de um contexto. O seminário de investigação de valores servirá como um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação (LIPMAN, 1990, p. 77).

O que compreendemos a partir de Lipman é que a comunidade de investigação tal como ele idealizou constrói um ambiente ético, que ensina as crianças a ouvir, compreender e dessa maneira formar suas posições críticas sobre vários assuntos. Tal método não serve apenas para suas ações dentro da escola, mas visa construir cidadãos atuantes dentro da sociedade a partir da interiorização de ideias fundamentais. Tal projeto de ensino-aprendizagem pode ser definido como um verdadeiro desafio a educadores e educandos, mas isso com certeza é um dos seus principais méritos, pois estimula justamente o desenvolver do espírito democrático e pluralista capaz de dialogar e troca experiências de vida que a educação deve possuir. Formar cidadãos capazes de julgar a realidade de forma crítica e criativa, nela integrados e empenhados em sua progressiva transformação é uma das principais facetas da proposta de Lipman de uma Filosofia para Crianças, cabe saber como cada contexto escolar pode assimilar e assumir tal proposta a ponto de efetivá-la em suas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Santo. Livro I “A Infância”. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Antonio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

DALBOSCO, Claudio Almir; MARTINS, Maurício Rebelo. Rousseau e a primeira infância. In: **Filosofia e Educação**, v.4, n. 2, p. 82-99, 2012.

DE GODOY, Juliano Bernardino. A filosofia e a espiritualidade em Santo Agostinho: reflexões para a atualidade. In: **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 21382-21391, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: J. Dolz., & B. Schneuwly (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercados de Letras, p. 95-128, 2004.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. 6 ed. Piracicaba: Unimep, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. In: **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 11-26, 2003.

LIMA, Bárbara Carvalho Marques Toledo; AZEVEDO, Heloisa Helena de Oliveira. A história da infância: de Santo Agostinho à Rousseau. In: **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 2, n. 1, p. 95-110, 2013.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 39)

LIPMAN, Matthew: **A filosofia na sala de aula**. Tradução Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria. 1994.

MURARO, Darcísio Natal. A concepção de infância como crescimento em John Dewey. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n 24, pp. 24-47, maio-out/2015. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4734/4317>. Acesso em: 15 Maio 2024.

MURARO, Darcísio Natal. The critical philosophy and the education for John Dewey. In: **American Journal of Educational Research**, v. 4, n. 17, pp. 1197-1204, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, pp. 361-378, 2005.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação como arte: reflexões Kantianas sobre infância e pedagogia. In: **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 7, pp. 35-44, 2018.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman: uma concepção liberal da educação**. Disponível em: <https://www.construirmoticias.com.br/programa-de-filosofia-para-criancas-de-matthew-lipman-uma-concepcao-liberal-da-educacao/>. Acesso em: 05 maio 2024.

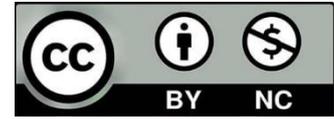
SILVEIRA, Renê José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Data da submissão: 01 jul. 2024.

Data do aceite: 22 out. 2024.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



FILOSOFAR COM LUDICIDADE

PHILOSOPHIZING WITH PLAYFULNESS

Simone Gomes Gonçalves

Mestre em Filosofia pela UFCG
simonedamast@gmail.com

Este artigo busca compreender o encantamento filosófico, através de aulas que movimentem o pensar por meio da criação como limiar capaz de fazer filosofia e o ensinar filosofia utilizando do lúdico. Partindo do desenvolvimento da confiança e da criatividade que brota ainda na infância, essa pesquisa tem como aporte a proposta existente no programa de Filosofia para Crianças (FpC), de Mathew Lipman, enfatizando que é possível realizar uma filosofia voltada para infância, e estimular o pensar. Para corroborar com este artigo outros teóricos atuais foram essenciais, comprovando a sustentação de que é possível esse movimento do filosofar ainda na infância, seja com ou para criança.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Mathew Lipman. Ludicidade. Jogo didático. Encantamento.

This article examines the philosophical enchantment with lessons that trigger thinking through creation as the threshold capable of doing philosophy and philosophy teaching by using playful activities. From the development of trust and creativity that still arises in childhood, this research has as its contribution the existing proposition in the program of Philosophy for Children (Pfc), by Mathew Lipman, emphasizing that it is possible to accomplish philosophy turned to infancy, and foster thinking. To support this article, some other current theoreticians were essential, reinforcing the statement that it is possible this movement of doing philosophy whether for or with children, still in childhood.

Keywords: teaching of Philosophy. Mathew Lipman. Playfulness. Didactical game. Enchantment.

O presente artigo propõe um novo olhar para a aula de Filosofia, bem como para o modo como os/as professores/as ensinam essa disciplina, demonstrando as possibilidades e a importância do uso de ferramentas lúdicas que possibilitam um desenvolvimento ainda maior do pensar, partindo dos seguintes questionamentos: “o que é filosofar com ludicidade?” e se “é possível filosofar com ludicidade?”. Para concebermos essa resposta, recorreremos ao filósofo Rene José Silveira Trentin, em seu livro *A Filosofia vai a escola?* discutindo os pontos do programa de Mathew Lipman (1990), sobre até que ponto realmente se ensina filosofia.

Nessa perspectiva, ao abordarmos inicialmente o lúdico, percebemos que na sua base evidencia-se a utilização dos jogos, das brincadeiras, bem como, do divertimento, visto que quando se brinca, as memórias são acionadas com mais facilidade e desse modo, é possível fazer desse momento de diversão, mais do que um momento de aprendizado. Segundo Velasco,

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso. (VELASCO, 1996, p. 78)

Através desse lúdico que desenvolvemos nossas habilidades, e estimulamos aquilo que faz parte do ser humano a imaginação, e ao ativarmos essa criatividade derivada da imaginação percebemos que o lúdico pode andar de mãos dadas com a Filosofia, viabilizando o ato de pensar através de brincadeiras, de diálogos e do divertimento em sala de aula, com conteúdo sério que requer um rigor e um fundamento, mas que pode ser vivenciado a partir da dinâmica gerada pelo uso de práticas lúdicas em sala de aula. Visto que, ainda segundo Wittgenstein *apud* Segatto

[...] criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se apropriando de relações e conservação, classificação, seriação, aptidões visuoespaciais e muitas (SEGATTO, 2015, p.14)

Ainda na infância a criança aprende brincando, todo seu desenvolvimento parte das atividades lúdicas construídas em sala, quando crescem as brincadeiras vão sendo substituídas e as aulas passam a ter outro modelo, parece que o currículo escolar a partir dos 6º anos do

fundamental anos finais inibe aquilo que é agradável ainda na infância e na fase adolescente o ato de brincar, criar e explorar.

Aquilo que seria sinônimo para aprimorar o gosto pelo conhecer, vai deixando de existir e a criança vai percebendo que o universo escolar não é mais aquela diversão e sim, responsabilidades, então o peso sobre o ambiente escolar passa a tornar-se evidente, e as crianças e jovens muitas vezes preferem estar em casa pois não é agradável aquele modo de aprendizado, desse modo quando existe em sala a junção do lúdico com o saber a argumentação provocada pelo/a professor/a torna-se mais interessante a cada aula e assim aguçamos a vontade de estar ali vivenciando aquele momento.

A ludicidade quando utilizada da infância à adolescência, ajuda na construção pessoal do indivíduo que se tornará mais apto a desenvolver certas habilidades, devido aos estímulos proporcionados por ela, ao que Rau afirma;

As brincadeiras permitem à criança uma forma de exploração, mas centrada nas qualidades do objeto. [...] a criança sente quando brinca com seu corpo, descobre suas características corporais [...] A criança o percebe e o representa, o que lhe permite ampliar o universo de explorações dos aspectos imitativos e simbólicos. [...] Já a criança de 6 a 11 anos, ou mais especificamente a criança que está nos anos iniciais do ensino fundamental, utiliza de todos esses procedimentos para construir sua aprendizagem. Criativa, gosta de atividades inovadoras; curiosa, necessita de explorar objetos, problematizar, utilizar diferentes recursos tecnológicos para responder às suas investigações (RAU, 2013, p. 100).

Ou seja, a brincadeira é a base para o desenvolvimento cognitivo, o prazer que estar em torno da pessoa que brinca desperta o aprendizado. É através da dinamicidade proporcionada pelos usos das atividades lúdicas que conseguimos enquanto educadoras/es, promover o desenvolvimento e a concentração dos estudantes. A utilização de recursos lúdicos como incremento das aulas também possibilita ao educador/a um apoio, bem como um meio de observação do seu alunado para desenvolver que aula, e que aspecto lúdico melhor se encaixará àquela turma. Rau ressalta ainda que:

O lúdico como recurso pedagógico direcionado às áreas de desenvolvimento e aprendizagem pode ser muito significativo no sentido de encorajar as crianças a tomar consciência dos conhecimentos sociais que são desenvolvidos durante o jogo, os quais podem ser usados para ajudá-las no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades (RAU, 2013, p. 110).

Essa é a base para construção filosófica: confiança, desenvolvimento de argumentos e criticidade, para conceitos bem formulados e sólidos. Vale salientar a importância da

disciplina de filosofia ainda na fase do ensino fundamental anos finais, tendo em vista que ela é ponte para o desenvolvimento, sobre isso Lipman (1990) aponta que

A filosofia tenta clarear e iluminar assuntos controversos e desordenados que são tão genéricos que nenhuma disciplina científica está equipada para lidar com eles [...] Qualquer que seja o assunto, entretanto o objetivo da filosofia é o de cultivar a excelência no pensamento (LIPMAN, 1990, p. 111).

Questionar o universo infantil é depara-se com uma grandeza do saber, as crianças têm muito a contribuir e a nossa sociedade tende a seguir o “erro” de não acreditar no potencial das nossas crianças. Elas sabem pensar e a cada porque, um mundo de possibilidade vai sendo construído. E a disciplina de Filosofia contribui bastante para esse desenvolvimento do pensar com excelência.

O/a educador/a, para Lipman (1990), deve ser sempre este mediador, não o guardião do saber, a filosofia não ocorre com prisão e sim com coletividade e escuta, sobre isso Lipman diz “Quando a discussão da sala de aula volta-se para termos ou conceitos particulares, o professor tem a oportunidade de introduzir um exercício ou um plano de discussão apropriado” (LIPMAN, 1990, p. 115). O/A professor/a serve de guias para melhor levar os estudantes nesta perspectiva filosófica. Aí está o imprescindível papel desta disciplina que é tão significativa na formação do indivíduo na sociedade.

No que se refere à Filosofia, conforme a etimologia da palavra, encontramos o significado amor à sabedoria. Mas, será que de fato ela leva o indivíduo a esse amor pela sabedoria? Tal assunto nos leva a outro questionamento: é possível ensinar esse “amor pela sabedoria” aos alunos e alunas? Parece que a filosofia é bem mais complexa do que podemos imaginar, ela vai mais além, visto que não há conhecimento se não houver a vontade de conhecer, portanto ao usar de práticas lúdicas aguçamos essa vontade. Trata-se de uma prática que envolve um universo de informações e de trocas, que engloba justamente o querer e a busca pelo conhecimento. Todavia, esse “amor pela sabedoria” deve ser contínuo e construtivo, caso contrário, não é filosofia.

Observa-se que os professores e professoras defendem o estudo da filosofia por conhecerem a grandeza que há na sua totalidade, ao passo que os alunos e alunas em sua maioria, não o fazem. Isso acontece porque vários estudantes, mesmo sem conhecer ou compreendê-la, carregam um pré-conceito criado por uma disciplina que em suma foi pautada em livros complexos e assim passada para estudantes do ensino médio, a

complexidade da Filosofia deve ficar na graduação e não no ensino regular. A Filosofia é uma disciplina que se aprende na prática e que merece todo aprofundamento, em especial em cursos superiores, destinados à sua complexidade. Agora, se pararmos para imaginar, se você, leitor ou leitora – que nunca tenha lido nenhum texto filosófico – sendo exposto pela primeira vez diante dele e ainda ser cobrado rigorosamente sobre um tema jamais trilhado antes, o que iria achar dessa disciplina? Na maioria dos casos, a resposta possível seria: chata e cansativa.

É neste sentido que a ludicidade se apresenta como chave para retirada desses adjetivos, sendo posta como aliada para promover o acesso aos textos considerados longos e cansativos promovendo assim a conexão com o conteúdo, compreendendo que cada turma vai responder à sua maneira.

Ao que parece Lipman (1990) ao observar certas circunstâncias, mesmo não estando exposto em sua obra, pensa com base neste lúdico acessível e que torna a aula de filosofia possível nesta realidade de preconceito diante da disciplina. Quando falamos de textos longos podemos perceber em sua fala que podemos enquanto mediadores/as despertar nos leitores a vontade de se aprofundar ainda mais na filosofia diante das suas novelas, quando diz:

Muitos estudantes que nunca leram um trabalho original em filosofia podem, contudo, gostar de ler, discutir e escrever *sobre Pimpa e A Descoberta de Ari Telles*; mas muito outros que tenham lido essas novelas filosóficas para crianças ficarão tentados a investigar Platão e Aristóteles por si próprios (LIPMAN, 1990, p. 40).

O interesse brota quando acionamos no indivíduo enquanto a curiosidade, a familiarização do conteúdo, a possibilidade da percepção autônoma de que eles, enquanto estudantes, conseguem dominar o contexto. Pensar em ferramentas que auxiliam este processo de gosto e novas descobertas é utilizar-se do lúdico, e as novelas de Lipman são instrumentos valiosos que possibilitam e enriquecem uma aula lúdica de Filosofia.

Quando falamos em formação de pessoas e pensamos na escola e, por sua vez, na sua tradicional estrutura curricular, parece que o lúdico é uma vivência muito distante da realidade, devido a cronogramas, a conteúdos que, enquanto educadores/as, devemos seguir à risca, entre outros empecilhos que aparecem no caminho. Entretanto, sempre que possível é importante acionar aspectos lúdicos em uma aula.

A disciplina de Filosofia está como uma disciplina que se volta para formação do pensar, e quando falamos de formação de pessoas ela é de extrema importância, claro que cada matéria carrega consigo as suas importâncias, mas nenhuma leva o sujeito a refletir e a

saber pensar do modo que a filosofia ensina. Adicioná-la aqui no Brasil e no currículo escolar foi algo que ocasionou várias discussões, como a educação é regida por um sistema, pensar na grade curricular de cada período da nossa história é compreender um pouco sobre como a sociedade da época pensava.

Desse modo, Lipman (1990) vai discutir a importância do ensino da filosofia nas escolas, principalmente na fase infantil. Percebe-se em sua obra que o modelo educacional que não valoriza o pensar, é algo ultrapassado e sem via dupla.

O que está surgindo agora é que o pensamento está se tornando o verdadeiro fundamento do processo educacional e que a educação construída sobre qualquer outra fundação (tal como o tipo de educação que temos atualmente) será superficial e estéril. Uma vez que as habilidades necessárias para o pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por que a filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e torna-se uma matéria da escola primária – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar nas outras disciplinas. (LIPMAN, 1990, p. 52)

Nessa perspectiva lipmaniana, ainda na infância conseguimos analisar a importância e o diferencial de ter esta disciplina na formação. Assim, quando a metodologia do profissional está direcionada ao cultivo da excelência do pensamento e a práticas lúdicas, conseguimos promover o gosto e o exercício do filosofar desde a infância. Esse é fio condutor para um *Feedback* perfeito, por este motivo acha-se a chave do conhecimento através do gosto, diversão, entretenimento, é o que toda criança pequena ou grande gosta.

Dessa forma, vamos construindo a resposta da pergunta inicial “se é possível filosofar com ludicidade?” para colaborar com essa reflexão da possibilidade do lúdico juntamente com o filosofar vamos dialogar com Silveira e sua obra *A filosofia vai à escola?* Em sua leitura sobre as práticas de Lipman (1990), conseguimos enxergar que o filosofar requer um rigor, que está ligado à construção sólida da argumentação, isto é, filosofar não é senso comum, mas sim investigações, justificativas, comprovações, produzir o pensar de forma correta, algo que é fortemente ligado ao conceito de filosofia.

Para Silveira, o programa de Lipman (1990) apresenta falhas, uma filosofia baseada em meras construções do universo infantil não é o pensar com excelência. Sua crítica inicia-se quando aponta que não é um programa filosófico destinado para todos, mas sim, destinado à elite, para uma minoria. Em sua concepção também foge do que propõe a filosofia, no que diz respeito ao pensar. Todavia, quando o programa é aplicado percebe-se

que existe ali uma filosofia mesmo sendo ela baseada no senso comum. O que se pretende de fato é estimular a investigação e a argumentação com seriedade neste universo infantil.

A filosofia tende a provocar a reflexão entre os que utilizem dela, ao adentrar no universo filosófico percebemos que quanto mais aprofundamento mais conceitos serão criados bem como argumentos vão sendo formados e, com isso, mais veracidade ao que foi criado vai tomando forma com base na investigação e ampliação do olhar sobre a reflexão que está sendo construída acerca do conceito. Isso é filosofia, o que nos recorda uma frase conhecida de Bacon “o homem conhece quando constata e pode tanto quanto conhece.” Portanto, a filosofia possibilita conhecer. E uma das ferramentas que pode estimular o conhecimento é o diálogo.

Sobre isso Silveira diz “[...] com efeito, é no diálogo que as crianças conseguem internalizar determinadas atitudes mentais, de interrogação e de escuta, de respeito mútuo, de autoconfiança, de autocorreção, entre outras) típicas do ‘pensar excelente’ ou ‘pensar de ordem superior’” (2015, p. 90), e quando o diálogo ocorre sobre aquilo que conheço é estimulado a confiança, e conseqüentemente o diálogo vai sendo aprimorado, e neste processo os alunos aprendem a desenvolver conceitos, fazendo assim filosofia. É interessante ressaltar que esse “fazer filosofia” é embasado em conceitos claros sólidos e guiados pelo/a mediador/a, professor ou professora de Filosofia.

Já Walter Kohan (2008) professor de filosofia e um dos precursores do programa filosofia com crianças, mas na perspectiva de uma filosofia para crianças, aponta que “diálogo é uma forma de investigação e, enquanto tal, deve seguir a investigação até onde está o indique” (2008, p.35). A investigação também, segundo Lipman, (1996) reflete no pensar que, por sua vez, remete à Filosofia, ele também enxerga na filosofia esse potencial como base para todo o pensar, o questionamento maior sobre sua teoria é se esse pensar pode ser considerado válido como filosófico ou se foge à regra do contexto da filosofia, apenas com base no senso comum. Sobre isso Kohan diz;

Lipman adotou para si a distinção deweyana entre pensar e conhecer a importância de priorizar o pensar e o julgar na educação. Para ele, uma educação que não reconheça a importância do pensar como fundamento de todo processo educativo é superficial e estéril. Por ser a Filosofia a disciplina que por excelência se ocupa do pensar, seu aporte à educação é vital e múltiplo. (KOHAN, 2008, p. 44)

Quando a criança pensa, e expõe isso a um mediador neste caso o/a professor/a de filosofia, que direciona de forma concreta essa linha de raciocínio que está sendo criada, se

distancia da ideia de ser apenas um pensamento do senso comum, mas algo que está sendo moldado com perfeição, é o pensar de ordem superior.

A importância de priorizar o pensar é perpetuar a educação, é promover que os dezesseis anos vivenciados dentro de um ambiente escolar seja de fato promissor, levando conhecimento de dentro para fora, isto é, que o “conhece-te a ti mesmo” socrático, seja a base para o fundamento inicial (pessoal) do eu enquanto indivíduo, para o trabalho que será vivenciado posteriormente na sociedade diante do outro, tendo em vista que a escola direciona nossa profissão.

Quando pensamos no uso do lúdico na sala de aula como um método que promova o estímulo dos alunos e alunas, na fala no desenvolvimento do raciocínio estamos colocando em prática essa pedagogia, filosofar requer um rigor, mas que pode o tempo todo ser estimulado e guiado pelo/a mediador/a em sala de aula, o filosofar com lúdico é uma possibilidade que também requer um rigor, ludicidade na aula de filosofia não é apenas uma brincadeira ou uma diversão qualquer, é fixação, é compreensão.

Quando pensamos em utilizar textos em uma aula de filosofia vem o dilema, eles vão interagir? Vão compreender? Ambas as perguntas devem ser cruciais para um bom profissional, volto à pergunta inicial: que alunos queremos e que aula ofertamos? Textos são bem-vindos em sala de aula, todavia, o professor e a professora que desejam trabalhar textos filosóficos longos, que também o façam, mas que deem abertura para que esta leitura possa ser ludicizada, ou seja, com a utilização de recursos como por exemplo: jogos teatrais, leitura dinâmica... ferramentas que possibilitam através da coletividade, uma exposição do texto. Dessa maneira, conseguiremos atingir o encantamento filosófico.

Podemos nos perguntar se será esse o caminho para o aprendizado? Despertar o interesse através do lúdico pois, o brincar permanece por mais tempo na nossa memória, e assim o lúdico e a filosofia como outras disciplinas podem se conectar. Equilibrar os fatores, a brincadeira e a seriedade, e assim construir a ludicidade com a filosofia dando ênfase e respondendo à pergunta inicial vista mais acima, de que é possível uma filosofia lúdica, que engaja e adere o seu pensar as diversas formas de estímulo para o desenvolvimento desse pensamento.

Dessa maneira, quando aguçamos a faculdade da imaginação, damos possibilidades a uma faculdade produtiva da ação, que não necessariamente todos os estudantes terão e saberão desenvolver, mas a oportunidade foi gerada através do ludicizar. As ferramentas para

aguzar essa faculdade são inúmeras como música, pintura, jogos, teatro, diálogos, bem como abertura e aceitação. Salientando que vivemos em uma época que filosofar é uma urgência da sociedade, pois ela está regida a velocidades de conteúdos, avanços tecnológicos que tendem a diminuir essa linda capacidade da imaginação, da criação e o humano cada vez mais busca essas ferramentas tecnológicas para fazer essa função deixando de desenvolver essa habilidade humana.

Podemos então concluir com o que foi explorado até aqui, que é possível filosofar com ludicidade, pois o rigor filosófico pode ser mantido diante de uma dinâmica lúdica realizada em sala de aula, o conceito trabalhado quando exposto de forma correta e com seriedade é desenvolvido, seja no ambiente lúdico ou não. Silveira vai afirmar que “Desse modo, o que define um procedimento como filosófico é, segundo Lipman, a presença simultânea de um certo método e de um certo conteúdo” (SILVEIRA, 2015 p. 171). O importante neste contexto é que o professor saiba mediar de forma leve e com rigor o conteúdo que está sendo explorado.

Só deixa memória aquilo que enaltece o momento, e quando somos marcados pelo divertimento significa que esta memória foi acionada, é assim que as crianças aprendem, acionando e interligando o brincar ao aprendido. A ludicidade faz parte do universo infantil, é através de brincadeiras que as crianças se desenvolvem e constroem suas experiências, quando falamos de levar a Filosofia às crianças devemos atrelá-la a esse lúdico, para que assim haja uma familiarização com essa, por assim dizer, novidade que é a Filosofia. O lúdico para pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES. Celso. **O jogo e a Educação Infantil: Falar e dizer/olhar e ver/ escutar e ouvir**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

LIPMAN. Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kennedy. São Paulo: Summus, 1990.

KOHAN. Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2 Ed. - Rio de Janeiro. Lamparina 2008

RAU, Maria Cristina T. Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. edição, Ed. EBPEX, Curitiba 2013.

SILVEIRA, René José Trentin. **A filosofia vai à Escola?** 1.ed. Campinas, SP. 2014

SILVA, Marco. Educação, modernidade e pós-modernidade. In: **Perspectiva**, n. 10, v. 18, pp. 61–76, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%x>.

Data da submissão: 01 jul. 2024.

Data do aceite: 22 out. 2024.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



RELIGANDO SABERES NA PROPOSTA DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO

RECONNECTING KNOWLEDGE IN THE PROPOSAL OF NEW EDUCATIONAL PRACTICES FOR THE TRAINING OF RURAL WORKERS

Valdo Sousa da Silva

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN
Técnico em Assuntos Educacionais no IFCE/Campus de Acaraú
silva.sousa@ifce.edu.br

A temática abordada evidencia proposta de pesquisa que elenca a religação dos saberes científicos ensinados em cursos de formação escolar, com aqueles vivenciados no âmbito dos trabalhos exercidos por povos de comunidades tradicionais. Como objetivo, este artigo tem a intenção de descrever possibilidades da interação entre saberes científicos e os tradicionais, provocando reflexões sobre as vivências do mundo do trabalho e suas formas de conhecimentos produzidos e reproduzidos pelo trabalhador do campo. A proposta principal deste artigo versa sobre a valorização da pedagogia progressista e suas potencialidades na educação de comunidades que vivem e sobrevivem do seu trabalho no campo, floresta e águas. A metodologia é de cunho bibliográfico utilizada na abordagem que faz referência as ideias de Morin (2000), Almeida (2012) e Moraes (2006). Também, autores pertinentes ao enriquecimento das análises foram utilizados na construção deste artigo, entre eles: Saviani (1997), Canclini (2000) entre outros. Sendo assim se faz necessário e de suma importância a ligação de saberes, aquele que vem sendo transmitido de gerações a gerações, e aquele saber científico, que se faz necessário na vida de todos.

Palavras-chave: Saberes. Trabalho. Campo.

The theme addressed is evidence of a research proposal to reconnect the scientific knowledge taught in school courses with that experienced in work conducted by people from traditional communities. This article aims to describe the possibilities of interaction between scientific and traditional knowledge, provoking reflection on the experiences of the world of work and the forms of knowledge produced and reproduced by rural workers. The main purpose of this article is to value progressive pedagogy and its potential to educate communities that live and survive from their work in the countryside, forests, and waters. The methodology is bibliographical, using an approach that refers to the ideas of Morin (2000), Almeida (2012), and Moraes (2006). Authors relevant to enriching the analysis were also used in constructing this article, including Saviani (1997), Canclini (2000), and others. Therefore, it is necessary and of utmost importance to combine both knowledge, which has been transmitted from generation to generation, and scientific knowledge, which is essential in everyone's life.

Keywords: Knowledges. Work. Countryside.

Pensar a educação para a realidade dos talhadores do campo, estes entendidos também como os povos das florestas e das águas, se fez necessário considerar na educação escolar os conhecimentos que se desenvolve pela prática do trabalho, saberes produzidos por populações detentoras de tradição; grupos de trabalhadores com grande potencial sociocultural e econômico, mas que, contudo, permanecem invisíveis e calados em relação ao seu próprio processo de formação.

A ideia de uma educação pertinente, significativa e democrática rompe com os paradigmas da fragmentação do conhecimento, que não consegue compreender que o todo está nas partes, assim como cada parte constitui o todo.

Se precisamos viver em uma realidade globalizada, onde a tecnologia aproxima os mundos culturais, então por que pensarmos em compartimentos; simplificando e separando o conhecimento sem relacioná-los?

Por que ainda estamos fundamentados em uma educação que não atende os objetivos da formação para um conhecimento pertinente, entendendo como pertinência, objetivos que seriam realmente apropriados a uma vida consciente, possessível e prazerosa a todos os seres humanos que precisam compartilhar o mesmo planeta?

Quais as vantagens de um ensino que se fundamenta além da lógica racional da ciência, pautando-se no discurso de ideias e valorização de todos os saberes?

São esses entre outros questionamentos relacionados a uma proposta de educação democrática dos saberes que este artigo pretende responder ao longo das análises aqui apresentada.

Desta forma, devemos refletir que em tempos de grandes revoluções tecnológicas é preciso conhecer e preservar os saberes dos povos tradicionais, saberes muitas vezes construídos pela experiência, pela vivência, mas que não deixa de existir enquanto ferramenta primária constituinte do próprio desenvolvimento do conhecimento científico-tecnológico.

Analisando um pouco mais de perto a organização social a qual se constitui na formação de comunidades campesinas, percebemos a priori sem tantas inferências, que existe um grande elo entre as atividades desenvolvidas por esses povos e a representatividade sociocultural da sua população (cf. MORIN, 2000).

O objetivo de reflexão e análise a proposta de religação de saberes em processos educativos que tenha como temática o mundo do trabalho e sua dinamização frente as experiências e modo de vida resultantes do cotidiano social de comunidades tradicionais que tem a o trabalho no campo como sua principal fonte de sobrevivência.

Os objetivos a serem articuladas mediante os discursões teóricos será a proposição de novas práticas educativas que se pautem em abordagens do conhecimento que considera a realidade local e cultural do público que faz parte do universo escolar.

Nesse contexto, a metodologia de pesquisa aqui desenvolvida de forma qualitativa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica com autores que contemplam a perspectiva progressista para a educação. Por tanto, tem-se neste artigo a proposta de promoção a um diálogo entre cultura e educação na busca de novas posturas educacional frente a realidade do trabalhador do campo.

O processo de conhecer sempre fez parte da constituição da espécie humana. Foi conhecendo como a natureza funciona que aprendemos a sobreviver nela; construindo ferramentas e adaptamos o meio as nossas necessidades. Para que todos esses processos de conhecer e manipular fossem possíveis, criamos métodos, formas de análise que nos possibilite compreender e transmitir as novas gerações nossas descobertas. Edgar Morin salienta que todo processo de conhecimento vem basicamente de uma mesma forma cognitiva de compreensão do real (cf. MORIN, 2000).

Almeida (2010) dentro da mesma ideia destaca que desde o início de sua história o homem sempre procurou responder aos desafios que colocavam em risco a continuidade da espécie e para isso criam padrões cognitivos cada vez mais complexo. Para Morin, segundo Almeida, são a partir das mesmas aptidões cerebrais que a humanidade vai desenvolvendo ao mesmo tempo o conhecimento mais objetivo do universo e as mais fabulosas construções do universo imaginário, “têm desenvolvido e sistematizado saberes diversos que lhe permitem responder a problemas de ordem material e utilitária tanto quanto têm construído um corpus da compreensão simbólica e mítica dos fenômenos do mundo” (ALMEIDA, 2010, p. 48)

Pode-se perceber é característico do homem imprimir padrões cognitivos na construção da sua maneira de conhecer o real, mesmo que para isso use simbologias e misticismo para a interpretação de uma realidade ainda não compreendida em padrões técnicos. Conhecer é inerente às inquietações humanas, e sempre teremos em qualquer ponto da história pessoas dedicando-se as aventuras de compreender os mistérios que a natureza nos expõe. Nos últimos três séculos contemplamos um avanço inigualável da ciência a associada ao modo de produção capitalista.

Os paradigmas que enfrentam a ciência no nosso século fazem-nos pensar se realmente a racionalidade que optamos para compreender a realidade e mesmo uma forma consciente de compreensão. Almeida (2012), na proposta multidimensional do

conhecimento, defende que buscar novas alternativas de conhecimento, não significa prescindir das conquistas científicas, tão importante a humanidade, mas, indica que assim como todas as formas de conhecimento, a ciência moderna possui falha e erros que precisam ser dialogados com outras formas de conhecer no sentido de buscarmos um ponto de convergência a um conhecimento mais consciente da compreensão do real.

Para que essa nova ciência possa se concretizar, inclusive no espaço educacional, e necessário que ela seja resinificada naquilo que Boaventura dos Santos (2008) classifica como ciência pós-moderna; uma nova postura das ciências que consiga incorporar a sua compreensão as diversas possibilidades conhecer.

Moras (2008) na perspectiva de uma educação que reflita em seu processo de ensino os resultados de um conhecimento complexo, defende que é necessário a produção de pesquisa em educação que não contemple apenas práticas educativas descontextualizada da realidade, e sim que seja capaz de desenvolver uma preocupação teórico-metodológica com a ontologia e epistemologia relativa a cada realidade.

O conhecimento não pode ser simplificado, não prescinde das imbricações de acontecimentos que conduz a todos os processos. A realidade é complexa, não no sentido se complicada, mas na etimologia da palavra que vem do latim *complexus*: o que é tecido junto. Ainda Segundo Morin (2000), A nossa percepção da realidade é sempre uma releitura mediada por nossas sensações forjada na convivência social, por isso devemos sempre contextualizar o conhecimento inclusive a ciência por trás dos métodos que nos faz ter a compreensão daquilo que desejamos conhecer.

Nessa proposta vislumbra-se a construção de uma educação pertinente, que busque realmente a observação do todo indissociável das partes, tendo como objetivo a construção do conhecimento fundamentado na abordagem multi e transdisciplinar, o que viria a superar a visão do pensamento simplificador e reducionista expressos nas falhas da ciência moderna. Morin (2000) argumenta que a esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (cf. MORIN, 2000).

A ciência sem considerar a relação complexas, que se desenvolve em todas as estruturas, deixa de lado a consciência do seu objetivo, que seria está a serviço da verdade. Uma compressão moderna do conhecimento e, conseqüentemente da ciência, é entender que nem uma hipótese ou ideias formuladas no amago do conhecimento científico é um

conhecimento absoluto. A ciência por si só é falível, e é falível porque é ciência, sendo um processo em constante descobrimento.

Muitas teorias que no passado acreditávamos ser verdades absolutas hoje já não fazem parte do que consideramos verdade. Isso ela demonstra que a ciência sempre refletiu a realidade de sua época, e hoje a nossa realidade pede que a própria ciência que tenha como parâmetros a capacidade de se auto estudar, rever conceitos e firma-se em uma compressão muito maior que a limitação do laboratório, das disciplinas desconexas, das partes que juntas nunca representaram o retrato legítimo do todo. A ciência nos trouxe a um nível tecnológico que não sabemos explicar como tanta racionalidade não consegue perceber suas falhas.

O conceito de comunidade tradicional tem feito parte de inúmeros debates políticos e mesmo permeado o espaço de produções acadêmicas. Dentro dessa discursão algumas teorias insistem em ligar a noção de tradição unicamente ao espaço ocupado por determinada população, fazendo referência ao mínimo impacto ambiental que essas comunidades causam ao meio ambiente em que ocupam, contudo podemos perceber no Decreto 6040/2007, que o entendimento de comunidade tradicional vai muito além dos simples aspectos ambientais, fazendo referência a natureza antropológicas dessas populações, relacionadas as práticas sociais e aos modos de transmitir a experiência às novas gerações.

Canclini (2000) nos leva a compreender que certas tendências globalizadas da economia reforçam algumas fronteiras ou levam a inventar outras novas isso significaria em desmistificar conceitos tradicionais de cultura popular para uma noção mais apropriada de “culturas populares”; referenciando que nenhuma cultura pode ser explicada sem a sua formação múltipla. Segundo ele a ideia de cultura popular formulada como um conjunto de tradições caracterizando a essência de um povo reflete apenas uma visão folclórica que só serviria aos interesses econômicos da indústria do turismo.

Nessa perspectiva, inferimos que o silêncio da cultura popular, enquanto fenômeno das relações sociais vigente é fruto de um processo globalizado que visa através da opressão destitui da maioria dos povos e comunidades tradicionais os saberes de tradição, o que por meio da interiorização dos saberes, da cultura e do modo de vida viria a configurar-se no acesso desigual aos bens produzidos e às estruturas de poder do estado. Stoer (2004) defende que o espaço de exclusão não se limita apenas a um aspecto da vida humana, estando centrando também nos contextos sociais, culturais e educacionais. Quanto ao processo de exclusão e opressão que sofrem as culturas populares perante a dominação de uma cultura hegemônica Freire (1978), destaca:

A condição básica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir a sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 1978, p.179)

Trabalhar a história de vida de comunidades de trabalhadores do campo, na abordagem da história oral é entender como Pollak (1992) e Thomson (1997) que a construção da memória coletiva representa também o resultado de um embate sociopolítico, alterado e reconfigurando no presente.

As bases do trabalho de comunidades pequenas, de cunho artesanal, transmitidos de pais para filhos, representa uma construção da memória para existir, por isso, os conceitos produzidos pela sociedade capitalista e impostas às pequenas comunidades tradicionais, como o turismo e demais atividades predatórias, representa quase sempre uma agressão à reminiscência construída no trabalho artesanal, e por tal a desconstrução (desmemória) cultural e social destas comunidades.

Nesse processo, é necessário conhecer e entender, por mais que pareçam sinônimas, essas palavras são simplesmente duas faces de uma mesma moeda, onde se faz necessário à sensibilidade do contato mais próximo com objeto pesquisado (conhecer) para que se produza uma compreensão realidade (entender) o mais próximo possível da verdade, pois a compreensão dos processos sociais requer o estudo da própria natureza humana (cf. RAMOS, 2014).

Respeitar os saberes tradicionais é compreender que a ciência não se estagna na arrogância de sua compreensão, que não é esta a única maneira de conhecer a realidade, pois o homem é um ser complexo, assim como tudo o que o cercam. O conhecimento é algo vivo, multidimensional, que se multiplica em cada relação humana.

Exemplificando, os conhecimentos adquiridos no trabalho por comunidades rurais são conhecimentos transmitidos ao trabalhador por seus ancestrais, ou seja, pelos mais velhos da comunidade, que nesse tipo de trabalho, conta para a operação, além dos instrumentos produzidos no trabalho, a experiência e o saber adquiridos ao longo do tempo (cf. CARDOSO, 2006).

Tomando como ponto de análise, os objetivos que versam a necessidade de promoção de uma ressignificação para a ciência e sua forma de ver a realidade, o processo de conhecimento das comunidades tradicionais, tem muito mais a contribuir com a educação

formal, do que imaginamos, pois a observação direta da natureza nos traz algo que não pode mais ser encontrado simplesmente nos métodos científicos, que seria o contato direto com o incontornável, com a incerteza proveniente das relações naturais, muito mais pertinente ao conhecimento do que o controle técnico forjado na lógica de um ambiente controlado.

Dentro de uma proposta que pretenda romper com os paradigmas das desigualdades e proporcionar no território da educação uma representatividade política de grupos que por séculos foram negligenciados em prol de uma cultura hegemônica excludente, temos as Tendências Progressistas na educação, que hoje reverberam-se em legislações que defendem a promoção de um saber diversificado no currículo da educação nacional.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabeleceu que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma parte comum em todo o país. Além disso, também foi previsto que, em cada sistema e escola, deve ser adicionada uma parte diversificada, adaptada às particularidades regionais, como sociedade, cultura, economia e outros.

Na realidade como normatiza a BNCC, a parte diversificada do currículo tem por objetivo “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”. Nessa perspectiva inúmeros direitos foram conquistados para a educação no campo, contudo não basta termos apenas escolas no campo e um currículo diversificado do “faz de conta”.

A busca por uma educação libertadora as populações tradicionais, aquelas que vivem tanto no campo ou florestas, quanto às margens do oceano, rios e lagos desse país, precisa ser construída sobre a ótica desse povo, respeitando seus conhecimentos e suas tradições de forma integral, pois “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escola com um projeto político-pedagógico vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do trabalhador do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 27).

Como podemos observar, a proposta de uma educação também na perspectiva do homem do campo é uma luta contra hegemônica que acontece da disputa pelo currículo escolar do país, que tende a um sistema capitalista que constrói a sociedade por um sistema de valor de mercado, que segundo Santos (2008), é excludente na compreensão do mundo por uma visão eurocêntrica da simplificada que organiza as informações através da comparação e julgamento de valores.

A educação pautada em princípios modernos e democrático deve considerar que o objetivo de educar é a formação humana, uma formação integral capaz de levar ao desenvolvimento omnilateral: A educação centrada no sujeito coletivo (cf. MORAES, 2006).

O sistema capitalista, juntamente com a tendência liberal para a educação, representa hoje o retrocesso do que uma sociedade moderna anseia em questão de educação. Pautando-se em um objetivo maior, compreende-se que formar pessoas requer um processo que vá além das técnicas ou do simples depósito de informações, como expõe Misukami (1986), em análise as ideias de Freire (1978) O homem não participara ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições para tomar consciência dessa realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la.

O processo de ensino e aprendizagem nessa perspectiva deve “[...] procurar estabelecer relações entre os diferentes ramos do saber e não reduzir formalmente o conhecimento as matérias de ensino [...]” (MISUKAMI, 86, p. 82), pois se constitui de um ato complexo de significação, onde quem aprende só irá desenvolver a capacidade plena do processo se encontrar sentido naquilo que está conhecendo.

A educação não se faz pela imposição, é uma prática social que se formaliza pela conquista, pela paixão que move todos os atos humanos, casos contrários, podemos correr o risco de educar apenas para obtenção de habilidades, mas pouca inteligência.

Quando consideramos a liberdade de aprender no processo de formação humana, entendemos que este se constitui das práticas democráticas. Pensar em democracia na educação é considerar também que o território da educação é um espaço de embate políticos, mesmo porque todos os agentes envolvidos precisam ter representatividade e voz para construção de um objetivo em comum; a formação integral do ser humano com a centralidade no valor ontológico do trabalho como princípio educativo.

A ciência nos trouxe a um nível tecnológico que não sabemos explicar como tanta racionalidade não consegue perceber suas falhas. Controlamos a produção agrícola por meio de tecnologia, tendo alimento suficiente para todo o planeta e não compreendemos como existem milhares de seres humanos morrendo de fome, assim fomos capazes de desenvolver energia atômica mesmo sabendo que corremos o risco de sermos eliminados por esse processo.

A base do conhecimento precisa ser repensada em termos planetário. A ciência é uma benção ao homem, mas sozinha e arrogante não consegue dar conta da complexidade formulada na incerteza. Para Morin, o conhecimento sem relação com outras realidades se torna vazio, sem inteligência, pois “[...] o progresso dos conhecimentos especializados que não

se podem comunicar uns com os outros provoca a regressão do conhecimento geral [...]” (MORIN, 2005, p. 99).

Partindo dessas análises a realidade de um mundo globalizado nos coloca importantes desafios, um deles é repensar a forma que conhecemos o real, saber desde o primário como se processa o fenômeno do conhecimento em cada ser humano. O ensino fundamentado tão somente em disciplinas atrofia a aptidão natural da mente que seria contextualizar o conhecimento.

A educação para uma nova era, conforme Morin (2000), viria a acrescentar às ciências a religação das formas do saber, característica que foi suprimida com a eleição unicamente da lógica racional como técnica de análise. Temos a tecnologia hoje como um produto acabado do processo de conhecer, mais nunca nos perguntamos de onde vêm as bases desse conhecimento. Precisamos ativar na educação o censo reflexivo. A postura da forma de conhecer eurocêntrica nos ensina analisar, separar, mas nunca relacionar.

A ciência moderna que hoje se configura, nos colocar diversas informações, campos de conhecimentos desconexos que não podem ser simplesmente quantificados em números como faria um computador. Não somos processadores, somos seres dotados de diversas capacidades e forjados nas relações sociais. Razão e emoção sempre andaram juntas em se tratando da formação humana.

Tudo que construirmos enquanto espécie vem das nossas paixões, assim como da capacidade cognitiva de processar e interpretar o real. Diante disso devemos nos perguntar se o nosso sistema educacional este preparado para desenvolver um conhecimento consciente que contemple as numerosas ligações que se estabelecem entre os saberes, entendendo que o local está inserido no global assim como um exerce influência sobre o outro: “No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local” (SANTOS, 2008, p. 76).

Precisamos ativar na educação o censo reflexivo, aprendemos a analisar, separar mais nunca relacionar, a ciência nos colocar diversas informações, campos de conhecimentos desconexos que não podem ser simplesmente quantificados em números como faria um computador. Não somos processadores, somos seres dotados de diversas capacidades e forjados nas relações sociais. Razão e emoção sempre andaram juntas em se tratando da formação humana. Tudo que construirmos enquanto espécie vem das nossas paixões, assim como da capacidade cognitiva de processar e interpretar o real.

Diante disso devemos nos perguntar se o nosso sistema educacional está preparado para desenvolver um conhecimento consciente que contemple as numerosas ligações que se estabelecem entre os saberes, entendendo que o local está inserido no global assim como um exerce influência sobre o outro.

O conhecimento se constitui como a mediação entre a realidade e a compressão do real. A humanidade e sua diversidade cultural é resultado de um entrelaçado de maneiras de conhecer que juntas dão o formato do que hoje compreendemos por natureza humana, assim a escola e seu entorno devem refletir esse processo para uma formação integral do homem social.

Edgar Morin (2000) filósofo e sociólogo francês, defende que precisamos apurar nossa percepção do conhecimento, entender como se processar o fenômeno de conhecer em cada um de nós. Realmente, é um grande desafio construir novas práticas educativas repense a fragmentação “conteudista” e excludente a qual estamos acostumados.

Discutir neste artigo proposta de construir novos caminhos para uma educação socialmente inclusiva, significa lutar para esta educação do futuro e necessária à conjuntura atual. As reflexões aqui trazidas tratam de uma proposta para a organização do espaço educacional como possibilidade de promoção a um ambiente escolar contextualizado aos objetivos da educação pertinente a realidade social de cada comunidade, seja esta atuante no trabalho do campo ou em centros urbanos.

Somente consciente do papel sociopolítico da educação e do espaço da escola enquanto território de construção multicultural, que iremos repensar uma nova proposta para a educação. Trazer a formação escolar para a realidade dos alunos, requer entender que o processo educativo se constrói na e pela consciência social.

A história de vida e os valores locais precisam fazer parte do processo educativo; concretizar a consciência Histórico-crítica da participação popular é o fundamento principal de uma escola democrática. Aprender e ensinar nada mais é do que uma proposta de ação democrática, um processo de convencimento que parte da arte de ensinar, mas não se finaliza nessa ação. Agrupar a realidade social a escola é fomentar a participação cidadã de grupos sociais que até hoje se vê excluída do processo de sua formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria da Conceição; CENCIG, Paula Vanina. (Org.). SILVA, Francisco Lucas da. **A natureza me disse**. Natal: Flecha do Tempo, 2007. (GRECOM Grupo de Estudos da Complexidade)

ALMEIDA, Maria da Conceição; PEREIRA, Wani Fernandes. **Lagoa do Piató**: Fragmento de uma história. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN – Editora IFNR, 2006.

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo. Editora Livraria da Física. 2010.

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Ciência da complexidade e educação**: Razão apaixonada e politização do pensamento. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANCLINI, N. G. **La épica de la globalización y el melodrama de la interculturalidad**. In: MORANA, Mabel. (Org.). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina*. Santiago: Cuarto propio, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos da educação e ensino)

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Práxi).

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo. Paulus, 2008. – (Coleção Questões Fundamentais de Educação; 80).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **O método II: a vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

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

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos*. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

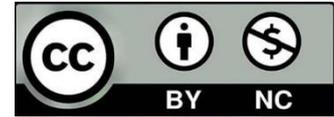
PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Data da submissão: 01 jul. 2024.

Data do aceite: 22 out. 2024.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



O QUE É FILOSOFIA?

WHAT IS PHILOSOPHY?

Monroe C. Beardsley
Elizabeth L. Beardsley

Dr. Andrei Venturini Martins (Tradutor)

Doutor em Filosofia pela PUC-SP
Professor Adjunto do IFSP & Professor Colaborador do MAF/UVA
andrei.martins@ifsp.edu.br

O estudo da filosofia é diferente do estudo de qualquer outro tema.

Datas, fórmulas ou regras não necessitam ser memorizadas. Não requer trabalho de campo nem equipamento técnico. O único prerequisite é uma mente investigativa.

O que os filósofos investigam? A palavra *filosofia* é de origem grega e literalmente significa “amor à sabedoria”. Mas que tipo de sabedoria os filósofos amam?

A resposta está delineada em nosso primeiro texto selecionado. Seus autores são Elizabeth Lane Beardsley (1914-1990), que lecionou na Lincoln University e depois na Temple University, e seu marido, Monroe C. Beardsley (1915-1985), que lecionou no Swarthmore College e também na Temple University.

Enquanto o melhor modo de entender a natureza da investigação filosófica seja considerar alguma questão filosófica específica, uma visão geral do assunto é útil, e isto é o que os Beardsleys oferecem.

Steven M. CAHN

Questões filosóficas brotam de um tipo de pensamento que é familiar a todos nós: aquele que temos depois que nos perguntamos se algo em que acreditamos é razoável de acreditar. “Razoável” tem um amplo, mas definido, significado neste caso: uma crença razoável é simplesmente uma crença para a qual uma boa razão pode ser dada. Crenças razoáveis são logicamente justificáveis. Parece que uma crença que é razoável tem mais chance de ser verdadeira do que uma que não é, por isso, qualquer um que esteja interessado na verdade de suas crenças deveria estar preocupado com sua razoabilidade.

Todos nós sabemos, muito antes de abordarmos o estudo sistemático da filosofia, o que é querer tornar uma crença razoável, e também o que é não se importar se a crença é razoável ou não. Todos nós já tivemos a experiência de aceitar crenças sem nos preocuparmos com sua justificativa lógica, pois todos nós já fomos crianças. Absorvíamos as crenças de nossos pais ou as opiniões correntes de nossa sociedade ou cultura, sem pensar muito sobre elas ou olhá-las com um olhar crítico. Podemos nem mesmo estar completamente cientes que as tínhamos; podemos ter agido de acordo com elas sem nunca tê-las colocado em palavras. Enquanto nossa própria experiência não parecia entrar em conflito com aquelas crenças iniciais, ou aquelas crenças não pareciam entrar em conflito entre elas mesmas, não nos ocorreu de questioná-las ou inquirir sobre as razões que poderiam ser dadas para elas.

Mas um desenvolvimento individual não pode crescer por muito tempo sem às vezes se perguntar se suas mais estimadas crenças têm algum fundamento. Essa experiência também remonta à infância. Quando, por exemplo, uma criança percebe que o Papai Noel na esquina da rua é tão alto quanto seu pai, enquanto outro, em uma loja, é muito mais alto, e passa a fazer questões sobre a estatura e a localização do Papai Noel, a criança está olhando criticamente para uma crença e investigando suas razões.

À medida que saímos da infância, continuamos a ter experiências deste tipo e adquirir mais crenças. Continuamos a aceitar algumas crenças sem investigar a razoabilidade delas; questionamos determinadamente outras crenças, algumas delas com muita seriedade. Mas duas coisas acontecem a muitos de nós. Primeiro, as crenças questionadas aumentam proporcionalmente às crenças não questionadas. E segundo, o processo de questionamento, uma vez iniciado, é realizado por um longo tempo antes de se deixar encerrar. A criança para a qual foi dito que o Papai Noel da loja é o “verdadeiro” Papai Noel, enquanto aqueles da rua são simplesmente ajudantes de confiança, pode se satisfazer por um tempo, mas, em um momento posterior, ela provavelmente perguntará para si mesma quais razões há para

acreditar que *isto* seja verdade, especialmente se ela compara observações com seu primo de outra cidade, a quem foi oferecido um candidato diferente de “verdadeiro Papai Noel”. O estudante de escola secundária, a quem foi dito que deveria aceitar que seu professor de ciência diz porque conhece sua matéria, pode se perguntar por que o professor é considerado uma autoridade qualificada neste campo. Se isso for afirmado com segurança satisfatória, o estudante suspenderá seu processo de questionamento naquele momento; mas mais tarde, talvez na universidade, ele pode ser levado a perguntar por que deveria aceitar qualquer coisa dita a nós por “autoridades”, não importa quão bem qualificadas. Não deveríamos confiar inteiramente em nossas primeiras impressões? Alguma outra coisa realmente é *conhecimento*?

A busca de boas razões para nossas crenças, e de boas razões para as razões, pode ser levada tão longe quanto desejamos. Se a leva longe o bastante, o pesquisador vê-se confrontado por questões de um tipo peculiar: as questões da filosofia. Entre essas questões, você encontrará algumas sobre as quais já tinha pensado, bem como outras que serão estranhas para você. Muitas delas, contudo, foram originalmente indagadas porque alguém realizou um exame crítico de suas crenças mais comuns.

Questões filosóficas

Como nosso primeiro exemplo, deixe-nos traçar a origem das poucas questões que nascem dos aspectos morais da vida. Às vezes, as pessoas dizem, “Ele deve ser colocado na cadeia por isso”. Por vezes, esta é somente uma exclamação de raiva por algum exemplo de maldade ou brutalidade; ocasionalmente, isto leva à ação, contudo, há júris que colocam pessoas na cadeia porque (se os jurados são conscientes) acreditam que essa punição é justa. Suponha que você ouve o comentário de um amigo, sobre a recente condenação de alguém que tenha violado a lei – um assaltante, um juiz corrupto, um industrial que conspira para fixar preços, um defensor dos direitos civis que tenha impedido uma construção – que a sentença prisional é merecida. Depois de escutar todos os detalhes relevantes, você pode estar de acordo com ele. Mas mesmo assim, você ainda poderia se perguntar se você está correto, e – não porque você planeja fazer alguma coisa sobre o caso, mas apenas porque gostaria de estar seguro de que você *esteja* correto – você pode começar a fazer mais perguntas, mais pesquisas, questões.

Por que o homem merece ser mandado para a cadeia? Porque ele cometeu um crime, claro. Sim, mas por que ele deveria ser mandado para a cadeia por ter cometido um crime?

Porque desobedecer às leis do Estado é errado. Mas *por quê?* Apenas porque algumas pessoas que você nem sequer conhece, talvez pessoas que morreram anos antes de você ter nascido, aprovaram uma lei contra, digamos, cuspir no metrô ou de má conduta, isso o obriga a obedecer a lei? Essa linha de questionamento, como podemos prever, conduzirá, se levada às últimas conseqüências, a algumas questões perplexas sobre a base moral da lei, o critério de certo e errado e os pressupostos do governo e da sociedade. Por exemplo, podemos descobrir que, aprovando a sentença prisional, estamos assumindo que a existência de um governo é muito importante para sustentar que os governos têm o direito, sob algumas condições, de privar qualquer cidadão de suas liberdades. Essa suposição é uma crença filosófica. E quando perguntamos se é ou não verdadeira, estamos fazendo uma pergunta filosófica.

Mas considere como o questionamento pode pegar uma via diferente. Dado que o ato era ilegal, ainda resta a questão se o homem poderia ser punido. Algumas vezes pessoas cometem erros porque são fracos de espírito ou mentalmente doentes, e nós não as consideramos passíveis de serem punidas. Então, neste caso, pode-se dizer que o homem é responsável por sua ação. Por que responsável? Porque ele era livre quando cometeu a ação – livre para cometer o ato ou abster-se de cometê-lo. Ele tinha, alguns diriam, livre-arbítrio. Na verdade, todos os homens têm livre-arbítrio – embora não o exercitem sempre. Então, qual razão há para acreditar que isto é verdade? Como sabemos que há algo como o livre-arbítrio? Mais uma vez, parece que descobrimos uma crença subjacente que é mais profunda que os problemas imediatos dos advogados e dos jurados, alguma coisa que eles mesmos não discutiram, mas (de acordo com uma teoria) tomam como certo. Alcançamos outra crença que pode ser chamada de filosófica, e que expõe outra questão filosófica: os seres humanos têm livre-arbítrio?

Vejamos o que nessas questões as tornam filosóficas. Uma das primeiras coisas que pode ser observada sobre elas é que são bem *gerais*. Uma questão é mais geral do que outra se ela é sobre uma classe mais ampla de coisas: sobre vacas marrons em vez da vaca marrom Bessie do fazendeiro Jones, ou sobre vacas em vez de vacas marrons, ou sobre animais em vez de vacas. A pergunta sobre tudo que existe seria a mais geral de todas – no devido tempo, estaríamos tentados a responder tal questão. A maioria das questões filosóficas são bem gerais: Todas as ações corretas são aquelas que promovem a felicidade humana? Todo conhecimento é baseado na experiência sensível? Ou – para retomar aquelas questões que surgiram em nosso exemplo – todos os seres humanos têm livre-arbítrio? Todos os cidadãos

devem certas obrigações a seus governos? Aqueles que se especializam em temas diferentes daqueles da filosofia podem se interessar por coisas ou eventos particulares, tal como crimes ou criminosos individuais. Ou podem se interessar por coisas ou eventos de certos tipos circunscritos, tal como as causas psicológicas ou sociológicas do crime. O filósofo entra em ação quando as questões são levantadas sobre as mais amplas categorias, tal como a classe de seres humanos ou do conhecimento. Aqueles que limitam suas investigações estão inteiramente justificados ao fazê-lo, pois o conhecimento humano dificilmente poderia se desenvolver de outro modo. Tribunais nunca terminariam seus trabalhos se todo juiz se sentisse chamado a resolver amplas questões sobre culpa e responsabilidade antes de começar a trabalhar em um caso particular. Mas alguém, em algum momento, deve fazer aquelas amplas questões e tentar respondê-las. Este é o trabalho do filósofo.

Algumas questões são computadas como filosóficas por causa de uma segunda, e ainda mais importante, qualidade: elas são extremamente *fundamentais*. As crenças que uma pessoa em particular tem em um momento específico formam um sistema mais ou menos ordenado, dependendo da extensão em que elas estão logicamente interconectadas, algumas sendo razões de outras, algumas destas, por sua vez, sendo razões de outras ainda, etc. Quando se é pressionado por sua razão quanto à previsão de chuva, se você responde que costuma observar nuvens escuras, então, em seu pensamento, naquele momento a segunda crença é mais fundamental do que a primeira. É claro que uma crença que é mais fundamental no pensamento de uma pessoa pode não ser tão fundamental no pensamento de outra; esta é uma razão pela qual cada pessoa chega à filosofia de forma um pouco diferente de outras. Mas existem algumas crenças certas o bastante para serem fundamentais no pensamento de qualquer um que com elas se ocupam, e são estas que temos na mente quando falamos de crenças fundamentais e questões fundamentais sem mencionar qualquer crente em particular.

Quando uma crença sustenta outra, mas ela mesma não é sustentada por essa outra, ela é logicamente mais fundamental; existe mais do que a outra, para assim dizer e, portanto, pelo menos em princípio, ela é capaz de sustentar uma gama ampla de outras crenças. Desse modo, das duas crenças, a mais fundamental é provavelmente a que põe em evidência e sustenta muitas de suas outras crenças. Se você descobrir que você estava errado sobre um fato particular, provavelmente não teria que revisar muitas de suas outras crenças para acomodar essa mudança. Mas, por exemplo, uma crença sobre a imortalidade da alma pode estar atrelada a muitas outras crenças sobre moralidade, religião, educação e ciência. Uma questão extremamente fundamental é sobre a veracidade de uma crença extremamente

fundamental. E tais questões são filosóficas. Quanto mais geral é uma questão, mais fundamental, provavelmente, ela seja, porque alcançará uma área maior. Mas isso não é necessariamente verdade. Por exemplo, a questão “Todos os homens são egoístas?” e a questão “Todos os homens usam sapatos?” são igualmente gerais, já que são sobre todos os homens; mas não são igualmente fundamentais, já que a primeira tem consequências importantes para as nossas crenças sobre a natureza da obrigação moral (que inclui uma série de crenças sobre obrigações particulares), embora pareça depender pouco da segunda. Por outro lado, a questão filosófica, “Deus existe?” não parece ser a questão mais geral de todas, pois é sobre um ser singular. No entanto, essa questão é fundamental para muitas pessoas, já que muitas outras crenças sobre os seres humanos e o universo físico podem depender de uma resposta a essa questão – e algumas dessas crenças são extremamente gerais.

Não sabemos como estabelecer quaisquer regras dizendo exatamente quão geral ou fundamental uma questão deve ser para ser considerada filosófica. Os próprios filósofos podem não concordar sobre a correta classificação de toda questão em que você possa pensar. Mas se a demanda por boas razões é urgente, começando com qualquer crença, essa demanda gradualmente ultrapassará o escopo de vários campos especiais do conhecimento e da investigação, e em algum ponto trará luz à questão que muitos filósofos – talvez com alegria, e talvez, se a questão é verdadeiramente difícil, com inquietação – se interessariam por e reconheceriam como deles mesmos.

Exame filosófico

Qualquer pensamento que diga respeito à verdade de uma crença filosófica é *pensamento filosófico*. Ele pode assumir a forma de aceitação de uma crença como verdadeira e sua conexão lógica com outras crenças; isto pode ser chamado de *explorar* a crença. Ou pode assumir a forma de questionamento da crença e tentar determinar se ela é baseada em boas razões; isto pode ser chamado de *exame da* crença. Filósofos profissionais são aqueles que fizeram do pensamento filosófico a sua vocação, mas eles não têm o monopólio dessa atividade. Ela é exercida por especialistas em outros campos – por cientistas, historiadores, críticos literários – cada vez que eles investigam as questões fundamentais sobre sua própria disciplina. E é de interesse de todos os seres humanos inteligentes que querem entender a si mesmos e seus mundos. Filósofos profissionais que genuinamente respeitam sua disciplina não levantam avisos de “Não ultrapasse” ao redor das questões filosóficas.

A fim de ilustrar um pouco mais amplamente o que está envolvido no processo de examinar filosoficamente uma crença, tomemos um exemplo da história – vamos começar com a crença de que essa ou aquela cultura florescera centenas de anos antes da era cristã na África Central ou Nigéria. Quando o historiador nos diz isso, acreditamos nele. Mas se temos alguma curiosidade intelectual, podemos perguntar como ele sabe isso. Uma vez que a cultura não tinha linguagem escrita, o historiador não pode basear-se em documentos. E já que as casas de palha e todos os materiais orgânicos que eles uma vez utilizaram em suas vidas (madeiras, camuflagens, roupas) se desintegrou há muito tempo no clima tropical, o historiador africano tem menos recursos para prosseguir do que seus colegas em outras áreas.¹ Os métodos usuais desenvolvidos por arqueólogos estão raramente disponíveis para ele. É difícil encontrar materiais orgânicos sobre os quais se usa o método de datação de carbono-14 (baseado na taxa constante de decomposição desse isótopo nos organismos vivos), embora alguns artefatos tenham sido datados desse modo. Devido à decomposição rápida da madeira morta e às excentricidades do desenvolvimento sazonal, ele não pode usar muita dendrocronologia² (datação pelos círculos das árvores). Mas suponhamos que o historiador responda nosso desafio ao usar outro método, a termoluminescência. Em cerâmicas existem impurezas que irradiam naturalmente, mas essa irradiação fica presa até a cerâmica ser aquecida a uma altíssima temperatura. Quando a taxa de irradiação de uma substância particular é conhecida, é possível determinar há quanto tempo a cerâmica foi cozida por meio da medição da quantidade de irradiação acumulada por ela.

Começemos agora com uma questão feita pelo historiador, “Quando essa cultura floresceu?” e o historiador dá a sua resposta. Mas quando perguntamos a ele por suas razões, ele recorre aos princípios da física; por exemplo, que a taxa de radiação neste tipo de cerâmica é sempre esta ou aquela. Se perguntarmos a ele, “como você sabe isso?”, o historiador nos encaminhará, certamente, ao físico e nos aconselhará a dirigir a nossa questão a ele – que é o especialista em radiação. Suponhamos que façamos isso. Provavelmente, a resposta do físico será algo assim: “Testamos várias amostras em nosso laboratório sob condições controladas e descobrimos que a taxa de radiação é constante”. Agora, “constante” aqui significa que a taxa de radiação não se mantém somente nas últimas semanas nas amostras laboratoriais, mas na mesma substância por milhares de anos, da mesma forma.

¹ Para esse exemplo, e os detalhes dele, somos devedores de Harrison M. Wright, “Tropical Africa: The historians’s Dolemma” *Swarthmore Alumni Magazine* (October, 1963).

² Método de determinação da idade dos troncos das árvores. (N.T).

Nossa curiosidade histórica está satisfeita e, normalmente, também estaria contente em aceitar a conclusão do físico. Mas, por mais irritante que seja, deixe-nos continuar a pressioná-lo implacavelmente com nossa questão. “Como você sabe”, perguntamos ao físico, “que só porque a taxa de radiação foi constante durante toda a última semana, deve ter sido a mesma milhares de anos atrás?”. Inicialmente, ele pode não saber ao certo qual o nosso objetivo. “Bem”, ele pode dizer, na esperança de nos satisfazer, “meus experimentos têm mostrado que a taxa de radiação é independente de várias condições ambientais, tal como umidade, e eu tenho razões para acreditar que as condições *relevantes* eram as mesmas no passado como são agora”. Se somos tão perspicazes quanto obstinadamente persistentes, podemos pontuar algo para ele de volta: “Mas você parece que está assumindo uma proposição geral que toda a vez que uma mesma condição existe, os mesmos efeitos irão ocorrer – ‘Mesmas causas, mesmos efeitos’, ou algo semelhante”.

Admitido que esse princípio geral se mantenha verdadeiro, a lei particular do físico sobre a taxa de radiação pode ser justificada, mas mais uma vez podemos perguntar, “Como sabemos que as mesmas causas produzem os mesmos efeitos? Como sabemos que um evento tem certas condições causais *relevantes* e que sempre que essas condições ocorrerem, os efeitos devem também ocorrer?” Agora, também deixamos o físico para trás, e atravessamos o território misterioso da filosofia. Por termos feito uma questão tão geral – desde que seja sobre todos os eventos, sem exceção, incluindo todas as coisas que aconteceram e irão acontecer. E parece ser uma questão tão fundamental, pois a suposição de que todo evento tem uma causa, se ela é verdadeira, deve sustentar um número enorme de outras crenças, não só na história e na física, mas nos assuntos comuns da vida cotidiana.

De fato, neste ponto, parece que deixamos todos para trás, exceto o filósofo. E esta é uma das peculiaridades deste assunto. Quando Harry Truman era presidente, ele tinha uma placa sobre sua mesa de trabalho que dizia, “A responsabilidade para aqui”.³ Os filósofos fazem o seu trabalho intelectual sob um sinal semelhante, porque não há ninguém para quem ele possa passar uma questão com o apelo de que é muito geral ou fundamental para lidar. O filósofo – e com ele qualquer pessoa que esteja pensando filosoficamente – fica no fim da linha.

³ Truman queria dizer que tinha consciência que ele era o responsável último pelas ações de seu governo. Portanto, qualquer decisão tomada dentro de seu gabinete seria de responsabilidade dele. (N.T).

Aqui estão mais duas amostras de pensamentos que começam com uma crença não filosófica, mas, aos poucos, conduzem diretamente à filosofia. Apresentaremos tais amostras em forma de diálogos.

Diálogo I

A: Você deveria ter escrito para seus pais no último domingo.

B: Por quê?

A: Porque você prometeu que escreveria todo domingo.

B: Eu sei que prometi, mas eu tenho estado muito ocupado. Por que era tão importante manter a minha promessa?

A: Não só *esta* promessa – *qualquer* promessa. É sempre errado quebrar uma promessa.

B: Bem, eu pensava assim, mas agora não tenho certeza. O que faz você pensar que é sempre errado quebrar promessas?

A: Minha razão é simplesmente que a maioria das pessoas em nossa sociedade não aprova isso. Você sabe muito bem que elas desaprovam.

B: Claro, eu sei que a maioria das pessoas em nossa sociedade desaprova a quebra de promessas, mas isso prova que é realmente errado fazer isso? A opinião da maioria em nossa sociedade poderia estar errada, não pode? Eu não sei por que deveria ser tomado como certo o que a maioria dos americanos *pensa* que é errado e o que realmente é errado deva sempre coincidir. Qual é a conexão entre as duas?

Diálogo II

A: Em meu artigo para a área de ciência política, precisei definir “democracia”. “Democracia” significa “governo por meio da coletividade popular”.

B: O que fez você escolher essa definição?

A: Procurei a palavra no dicionário, claro.

B: Como você sabe que seu dicionário está certo? Meu dicionário não dá sempre as mesmas definições que o seu.

A: Oh, mas o meu dicionário é maior e mais recente, então, certamente é mais confiável.

B: Sim, mas a linguagem muda constantemente, e palavras como “democracia” são usadas de vários modos diferentes. Penso que alguém não deveria ficar preso em qualquer definição de dicionário. Todo escritor deveria ficar livre para definir qualquer palavra como quiser.

A: Mas isso seria caótico. E, sendo assim, você nem mesmo teria as definições de todas as palavras.

B: Por que você não teria definições? Não existe tal coisa como o “único e verdadeiro significado” de uma palavra, existe? Palavras significam o que as pessoas as fazem significar, então por que eu não deveria selecionar meus próprios significados e defini-los de acordo com as minhas próprias palavras?

Tópicos muito diferentes são discutidos nessas breves conversas, mas eles seguem um padrão muito parecido. Em cada caso, o interlocutor A faz uma declaração de abertura de uma forma bem específica, o interlocutor B indaga para que A dê uma boa razão para a sua afirmação inicial, e A fornece o que, na sincera opinião ordinária do senso comum, seria considerado como uma razão satisfatória. Muitas conversas terminariam nesse estágio; mas B está disposto a sondar mais profundamente, a descobrir as suposições subjacentes às razões de A e indagar se essas suposições mais básicas, por sua vez, são razoáveis. Note como as crenças, ao serem questionadas, se tornam mais gerais e mais fundamentais conforme o questionamento continua. Em cada um dos pequenos diálogos, B leva A à beira da filosofia. No fim de cada um, B levanta a questão sobre a verdade da crença filosófica – e lá o problema é deixado, por enquanto.

Mas você pode não se contentar em deixar assim. Se você sente alguma frustração ou impaciência com o modo como A e B estão arguindo, então você está prestes a elaborar algum pensamento filosófico próprio. Você não gostaria de fazer para B algumas questões difíceis – por exemplo, sobre o modo como ele usa algumas de suas palavras-chave? Isso tudo seria muito mais claro, você pode ter dito para si mesmo enquanto estava lendo o *Diálogo I*, se pelo menos tivéssemos certeza do que a palavra “errado” significa aqui. Talvez signifique simplesmente “desaprovado pela maioria das pessoas em uma mesma sociedade”. Neste caso, o que acontece com a questão final de B? Ele não ficaria confuso? Mas “errado” significa só isso? E reflita sobre o termo “livre-arbítrio”, que foi usado em um dos outros exemplos de pensamento filosófico discutido acima. Como podemos decidir se é razoável

acreditar que os seres humanos têm essa coisa misteriosa sem dizer precisamente o que ela seja?

Se você tem pensado por si mesmo ao longo dessas linhas, ou (mesmo que não tenha) se agora pode perceber o sentido em levantar estas questões sobre o significado de palavras-chave, você será capaz de simpatizar com uma boa parte do que os filósofos contemporâneos têm feito. Filósofos de todos os períodos têm se preocupado em analisar o significado de termos filosóficos básicos, mas essa tarefa recebeu mais atenção dos filósofos do vigésimo século – ou de muitos deles, pelo menos – do que antes. Por “palavras-chave” em filosofia, queremos dizer simplesmente aquelas palavras que são utilizadas em declarações de crenças que são muito gerais e fundamentais, e em questões sobre essas crenças. A questão sobre o significado de uma determinada palavra, como a pergunta “O que significa ‘causa?’” é em si mesma fundamental, já que a noção de causalidade desempenha um papel persuasivo em nosso pensamento, e precisamos ter clareza sobre ela. E podemos ver como é que as questões sobre o significado de termos particulares têm levado filósofos naturalmente a questões ainda mais fundamentais sobre seus próprios significados, bem como a outras características básicas da linguagem. Esse novo estágio de interesse na linguagem é apresentada no *Diálogo* II, em que o personagem B não se contenta em aceitar as observações de A sobre a definição da palavra “democracia” sem questionar a sua suposição sobre o próprio processo de definição. Aqui B revela uma convicção (da qual todos nós podemos compartilhar) que todos nós deveríamos estar tão esclarecidos quanto possível sobre as palavras com as quais expressamos nossas crenças.

Aumentar a clareza em suas próprias crenças é, assim, um dos três principais benefícios que podemos obter de um estudo da filosofia – se, como esperamos, você não está satisfeito em apenas aprender sobre as teorias e argumentos dos grandes filósofos (por mais interessante e valioso que isso seja), mas fará deste estudo um exercício ativo no pensamento filosófico.

O segundo benefício, parcialmente dependente do primeiro, é ter mais segurança de que suas crenças são razoáveis. A crença cuja razão foi examinada profundamente o bastante para alcançar o nível de questionamento filosófico repousa sobre um fundamento mais sólido do que uma que foi pouco examinada. Isto não significa que todos devam se tornar filósofos profissionais (embora não possamos deixar de esperar que alguns leitores desse livro, no fim das contas, façam essa escolha). Certamente, o desejo do filósofo de basear suas crenças em boas razões é particularmente persistente e intenso: o filósofo não preferiria estar mais certo

do que o presidente – ele preferiria estar mais certo do que qualquer coisa. Mas todos que querem garantir que suas crenças sejam bem embasadas deveriam elaborar algum pensamento filosófico sobre elas, ao menos para garantir as bases mais firmes possíveis.

O terceiro benefício que o estudo filosófico pode conferir às nossas crenças é aumentar a consistência. Porque o pensamento filosófico força cada um de nós a ver se suas crenças fundamentais nas diferentes áreas formam um todo logicamente coerente. Já encontramos... um par de crenças filosóficas que se mostram em perigo de colidir frontalmente em uma contradição. Você vai se lembrar de como descobrimos que aquele exame filosófico de uma crença sobre a cultura africana pareceu revelar um pressuposto subjacente: que cada evento ocorre sob tais condições que quando são repetidas a mesma espécie de evento deve acontecer de novo – em outras palavras: todo evento acontece de acordo com uma lei da natureza. E quando analisamos os pressupostos subjacentes do castigo, descobrimos que aqueles parecem incluir a suposição de que os seres humanos têm livre-arbítrio. Ter livre-arbítrio é ser capaz de agir de dois modos diferentes sob exatamente as mesmas condições. Mas se é sempre verdade que um homem poderia ter agido diferentemente sob as mesmas condições – i.e., que as condições não determinam completamente sua ação – então aqui está *um evento* (ou seja, a ação) que não acontece de acordo com uma lei da natureza. Talvez outro exame esclareceria as coisas, mas parece como se nós tivéssemos aqui uma contradição nas crenças. O pensamento filosófico diagnosticou isso, e outro pensamento filosófico é a única coisa que forneceria a cura.

Os três valores que citamos – clareza, razoabilidade e consistência – são valores intelectuais básicos. Mas talvez você esteja dizendo para si mesmo algo como: “Entendo que o estudo da filosofia pode me ajudar a melhorar minhas crenças, mas, no fim das contas, há mais na vida do que pensar e crer. O que mais desejo é que minha educação melhore minhas ações. Como o pensamento filosófico pode me ajudar a *viver* melhor?”

Parte de nossa resposta aqui é que devemos ter cuidado ao traçar uma linha muito nítida entre crenças e ações. Nossas crenças – incluindo crenças filosóficas – têm uma considerável influência em nossas ações. Essa influência pode ser vista diretamente em uma área da filosofia, área na qual nos preocupamos com questões de valor, mas responde a algumas outras questões filosóficas básicas que podem possuir algum poder para afetar, ainda que indiretamente, o modo que vivemos. Embora conhecer possa ser valioso por seus próprios fins, tanto quanto por suas consequências práticas, não é errado esperar que a filosofia tenha seus efeitos. Seria errado, contudo, questionar toda crença filosófica para

mostrar uma conexão simples e direta com a ação humana. Talvez a crescente valorização da importância de pesquisa básica em ciência possa fomentar uma valorização da demanda por respostas para outras questões bem fundamentais, sem insistir em resultados práticos imediatos.

Ao dizer que crenças influenciam ações, não pretendemos perder de vista os efeitos da emoção sobre a conduta humana. Emoções temporárias, como também as mais duradouras atitudes emocionais, são frequentemente poderosas o bastante para nos comportarmos de maneira contrária ao que acreditamos intelectualmente. O pensamento filosófico pode fazer muita coisa para esclarecer e harmonizar nossas crenças em todos os níveis, e fortalecer seus fundamentos. Mas o filósofo não é substituto do psiquiatra, ou dos pais e professores de nossos primeiros anos que ajudam a criar nossa estrutura emocional. Muitos filósofos ainda têm afirmado que a experiência do pensamento sobre questões filosóficas pode afetar nossas atitudes emocionais tanto quanto nossas crenças.

Quando desligamos nossas mentes dos assuntos práticos imediatos e das limitadas fronteiras dos campos particulares de especialização, experienciamos uma espécie de libertação das preocupações insignificantes e triviais. A experiência do pensamento como seres humanos que tentam entender a si mesmos e seu universo pode produzir uma serenidade e envergadura da mente que pode, com o tempo, transformar-se em atitudes duradouras.

Questões para estudo.

- 1 – De acordo com os Beardsleys, o que é uma questão filosófica?
- 2 – Construa um breve diálogo de sua preferência, como os *Diálogos I e II*, que ilustre como um problema filosófico pode ocorrer no curso de uma conversa cotidiana.
- 3 – De acordo com os Beardsleys, quais são os três principais benefícios que podem ser desenvolvidos a partir do estudo da filosofia?
- 4 – Apresente um exemplo de crença filosófica que tenha influenciado a ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEARDSLEY, Monroe C. & BEARDSLEY, Elizabeth L. What is Philosophy? In: CAHN, Steven M. **Exploring Philosophy: An Introductory Anthology**. New York: Oxford University Press, pp. 3-12, 2017.

Data da submissão: 01 jul. 2024.

Data do aceite: 22 out. 2024.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).