

ORGANIZADORES

ANA LÚCIA PEREIRA

EDIMAR BRÍGIDO

FÁBIO ANTONIO GABRIEL

FLÁVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ

Ágora:

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS
E PESQUISAS AVANÇADAS
EM EDUCAÇÃO

VOL. 4



Pedro & João
editores

ÁGORA:

**FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS
E PESQUISAS AVANÇADAS
EM EDUCAÇÃO**

volume 4

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes - Professor do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação do Centro Universitário Internacional Uninter.

Prof. Dr. Alfredo Moreira da Silva Junior – Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus Jacarezinho PR

Prof. Dr. Eugenio Antonio Coroa - docente na Universidade Licungo, Doutorado em Filosofia, especialidade, Epistemologia das Ciências

Prof. Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão- Universidade Federal, de Rondonópolis – UFR

Prof. Dr. Francisco Javier Gárate Vergara- Centro de Investigación Iberoamericano en Educación. Universidad de Las Américas. Chile y Centro de Investigación Iberoamericano en Educación.

Prof. Dr. José Bartolomeu Marra- Docente da Universidade Licungo, Faculdade de Letras e Humanidades, Doutorado em Educação/ Especialidade Formação de Professores de Línguas.

Prof. Dr. Mario Mejía Huamán (Doctor en Educación: Universidad San Antonio Abad del Cusco y Doctor en Filosofía: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú)- Docente Principal de la Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú

Profa. Dra. Roselaine Bolognesi - Faculdade Santa Lúcia. Colaboradora no grupo Paidéia-Unicamp.

Ana Lúcia Pereira
Edimar Brígido
Fábio Antonio Gabriel
Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez
(Organizadores)

ÁGORA:

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS
E PESQUISAS AVANÇADAS
EM EDUCAÇÃO

volume 4

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Lúcia Pereira; Edimar Brígido; Fábio Antonio Gabriel; Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez [Orgs.]

Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação.
Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 251p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-400-7 [Impresso]
978-65-5869-401-4 [Digital]

1. Fundamentos epistemológicos. 2. Pesquisas avançadas em educação. 3. Reflexões educacionais. 4. Práticas de pesquisa na educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

PREFÁCIO

Como um mosaico, o saber que em nós habita é formado por uma composição de formas, cores, modos, sentidos, sabores e dissabores que se agregam, combinam, contrastam, reiteram de modo a compor uma peculiar e, portanto, bela arte. A nossa formação pessoal, profissional, científica e acadêmica é, senão a interlocução com os nossos pares. Ao viver e conviver, ao experienciar, ao dialogar conosco mesmo, com um autor, pesquisador ou com uma obra, como esta que prefacio, estamos todos agregando formas ao nosso ‘mosaico-saber’ este, paradoxalmente, em construção contínua, embora que seja, deveras, uma ‘arte completa’ em qualquer de seus ínfimos recortes.

Prefaciara uma obra é um trabalho complexo, demanda responsabilidade e para torná-lo factível busco trazer um pouco das formas que este texto me oportunizaram agregar ao meu mosaico.

Apresso-me desejando que você, caro interlocutor, permita-se experienciar o dialogar freireano com a coletânea de textos que aqui encontra. Que o texto signifique e ressignifique mediatizado pelo seu belo e inacabado mosaico que está agora ‘mais completo’ que outrora, porém menos do que estará logo ali, na próxima encruzilhada dos caminhos formativos que você tem trilhado.

E continuo, a presente obra transpira, e deveras, a práxis freiriana. Oportuno pelo fato de ser o presente ano o seu centenário, embora, mais ainda, por representar a luta que primeiro travou Paulo Freire, a de todos nós educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras, em especial nesse período em que nos apercebemos em cenário político caótico no qual a ‘cartilha dos retrocessos estatais urge à pretensa de nos ditar o bê-á-bá’.

Ademais, oportuno a interlocução com esse texto, à medida que experienciamos de modo profundo a epistemologia freireana, a práxis que, advoga o autor, instaura-se na palavra + reflexão +

ação (FREIRE,1987). Nesse sentido, encontramos aqui textos que ora nos permitem um profundo refletir sobre a palavra, isto é, os aspectos teóricos e epistemológicos, outrora nos permitem desbravar os caminhos da prática de pesquisas em educação e, a todo momento, nos indicam um possível trilhar, o vislumbrar da nossa prática como educadoras e educadores, o que recupera a própria essência da obra de Freire, a indissociabilidade entre a pesquisa e a prática.

E nesse particular viés contributivo, a coletânea *Ágora: Fundamentos Epistemológicos e Pesquisas Avançadas em Educação*, em seu quarto volume, nos convida a refletir sobre aspectos basilares da educação, como por exemplo a pedagogia na perspectiva kantiana (capítulo 10) e também sobre uma coleção de outros tão complexos quanto urgentes fatores em voga na educação brasileira, dentre eles, o postular caminhos alternativos para o abandono da educação bancária e enciclopédica em detrimento a educação crítica, ativa e emancipatória, enfoque de diversos textos que discutem diferentes áreas do conhecimento, como o ensino e aprendizagem de filosofia (capítulos 2, 3, 5 e 7), a literatura (Capítulo 9) e a educação matemática (Capítulo 6).

Temática latente na coletânea (Capítulos 1 e 11) é o pensar a educação e sua indissociação com os aspectos sociais, sua relação com o capital e com a sociedade capitalista, com o trabalho e com o estado, este, liberal. Neste viés, se faz importante pensar as práticas de pesquisa na educação (e as práticas docentes também, uma vez que, indissolúveis) e as relações fundantes que as constituem, sob risco de, não o fazendo, protelar uma sociologia espontânea ou, dito em outras palavras, dar créditos ao senso comum e a ideologia meritocrática (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010; BOURDIEU, 2017).

E nesta esteira de compreender o entorno que envolve a educação e compõe o rol da complexificação de aspectos está a desigualdade social, em particular no que tange ao digital, sobremaneira neste tempo pandêmico em que fosso das desigualdades se aprofunda, conforme convida-nos a refletir o

Capítulo 4. Ainda neste âmbito, o Capítulo 8 lança olhar sobre o urgente tema da inclusão na Educação Básica à luz das análises das diretrizes norteadoras, documentos reguladores e, ainda, a partir das percepções e experiências em contexto das salas de aulas.

Se o leitor me permite, findo citando Freire (2020) ao indicar que o sucesso do nosso trabalho enquanto profissionais da educação remete ao buscar encurtar ao máximo a distância entre o nosso falar e o nosso agir (teoria e ação em uníssono, isto é, a práxis!). Proponho que o interlocutor dialogue com o texto tendo em mente tal premissa e que, assim como eu, possas encontrar aqui algumas formas para o seu peculiar, belo, porém inacabado mosaico.

Siqueira Campos, julho de 2021.

Dr. Danilo Augusto Ferreira de Jesus
Instituto Federal do Paraná – Campus Jaguariaíva

Referências

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 43-72.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.) 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

APRESENTAÇÃO

A educação é ato eminentemente político, como política é a atitude que assumimos na escolha das próprias técnicas e dos métodos para concretizar aquela tarefa [...]

O saber como delimitar o que conhecer não pode estar separado do para que conhecer como das demais implicações deste ato, visto que não há metodologistas neutros para ensinar como ensinar neutramente história ou geografia, língua nacional ou matemática.
(Paulo Freire 1921-2021, 100 anos de vida!)

Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação, volume 4, faz parte de um projeto que começou em 2012, e tem como objetivo ser um espaço de socialização de pesquisas acadêmicas, em andamento ou finalizadas, que se relacionam com a educação. Este volume é composto de textos de diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Matemática, Direito, Letras, Literatura, que trazem uma diversidade de reflexões relacionadas à educação, em diversas perspectivas metodológicas, tendo como referências importantes pensadores.

A busca pela compreensão do real faz parte do ser, do pensar, do agir humano, nos diferentes tempos históricos e espaços sociais, das diferentes formas de conhecimento. A educação, a escola, são espaços de produção, apropriação, socialização de conhecimento, dentro do movimento econômico, social, político, cultural na qual estão inseridas. E, portanto, os problemas de pesquisa, as teorias explicativas, os métodos de análises, as sínteses elaboradas são diversas, às vezes confluentes, outras vezes conflitantes, fazem parte desta obra. Assim funciona o espaço plural da *Ágora*.

O primeiro texto intitulado *A teoria sociológica de Pierre Bourdieu: alguns apontamentos epistemológicos*, de Karina Regalio Campagnoli. A autora apresenta aspectos os epistemológicos da teoria sociológica

de Bourdieu, buscando mostrar a relação entre a pesquisa acadêmica, as experiências da vida pessoal, a militância política do pensador francês. A autora apresenta algumas preocupações, posicionamentos, formas de pesquisa, categorias fundamentais da teoria sociológica de Bourdieu, como *violência simbólica*, *dominação*, *habitus*, teorias que fizeram escola na educação brasileira.

O segundo texto: *A aula de filosofia como experiência filosófica e oficina de conceitos*, de Fábio Antonio Gabriel e Ana Lúcia Pereira. Os autores trazem um debate atual, devido às incertezas (ou certezas) do lugar da filosofia no currículo da Educação Básica. Mas, seja como for, há a defesa de que filosofia e seu ensino na Educação Básica, não se reduz à transmissão/apropriação enciclopédica de saberes, conceitos, elaborados pelos filósofos, mas a filosofia é fazer a experiência filosófica, no exercício de pensar, criar, a partir da própria existência.

O terceiro texto intitulado *Ensino de filosofia: a relação entre educação e trabalho na perspectiva de Simone Weil*, de Rodrigo Gonçalves do Nascimento. O autor traz importante reflexão sobre a relação entre educação, filosofia e trabalho pedagógico. Tais questões devem estar associadas à vida cotidiana, à realidade concreta, existencial, dos professores e alunos, como contribuição para dar sentido à vida em suas diversas dimensões. Daí a importância do ensino de filosofia como experiência concreta de trabalho em sala de aula e como exercício filosófico na busca da verdade.

O quarto texto intitulado *Crisis y brechas: interpretación de la pedagogía social en Colombia en tiempos de pandemia*, de Campo Elías Flórez-Pabón y Jenny Patricia Acevedo-Rincón. Os autores trazem, a partir da experiência colombiana, uma reflexão que pode contribuir para se pensar a organização social, a educação, os meios de informação digital, inclusive em tempos de pandemias, nos contextos econômicos, políticos e culturais de todo o mundo. O texto é uma denúncia das injustiças sociais, mas apresenta a perspectiva de uma revolução educacional inclusiva, com a organização de associações, com a atuação de educadores sociais e comunitários.

O quinto texto intitulado *O minimalismo e a escrita filosófica: simplicidade e subjetividade em tempos de pandemia*, de Karina Gaspar de Oliveira. A autora apresenta a necessidade de problematizar, em uma perspectiva filosófica, hábitos, crenças, práticas, formas de viver, de produzir, de conviver, a partir da realidade da atual pandemia epidemiológica. Daí a importância da escrita filosófica como expressão das experiências históricas de sujeitos concretos, seja dos clássicos, seja de todos nós, hoje, no mundo da interculturalidade, da pluralidade de ideias, de culturas, de tradições.

O sexto texto: *A modelagem matemática na educação matemática à luz da epistemologia da complexidade*, de Laynara dos Reis Santos Zontini e Dionísio Burak. Os autores apresentam o problema da educação matemática a partir da epistemologia da complexidade e sua importância na relação do ensino e da aprendizagem. Tal metodologia propicia o fortalecimento da autonomia, do senso crítico e visão interdisciplinar das situações, possibilitando o desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas dos discentes e docentes.

O sétimo texto: *Rawls, o equilíbrio reflexivo wide e a educação*, de Antônio Danilo Feitosa Bastos, Elnora Gondim e Tiago Tendai Chingore. Diante do pluralismo das sociedades modernas, particularmente no âmbito da educação, os autores apresentam o método do equilíbrio reflexivo de Rawls. Para tanto, a necessidade de compreender a teoria da justiça e seus aspectos subjetivos e objetivos. Daí, o lugar da educação, das diversas instituições sociais, na formação e no estabelecimento do comportamento dos membros da sociedade.

O oitavo texto: *A escola e a inserção educacional e social de alunos lidos como deficientes*, de Isadorah Cardoso de Bem Souza e Lucimar Araújo Braga. As autoras trazem discussões como a formação educacional e social dos alunos com necessidades especiais estão presentes no Currículo da Rede Estadual do Paraná de 2019, elaborado a partir da atual Base Nacional Comum Curricular. Dentre as diversas questões apresentadas para uma educação

inclusiva está o desafio da criação e uso de metodologias adequadas de ensino para que a a educação especial seja realmente inclusiva.

O nono texto é intitulado *Literatura: janelas para a realidade e caminhos para uma educação humanizadora*, de Felipe Teider. O autor traz uma discussão sobre a importância da arte e da literatura ficcional na educação, formação criativa, interventiva, de aproximar o homem de si mesmo. Daí a relação entre a racionalização da vida concreta, factual e a experiência estética, no processo de humanização do sujeito, condição para se criar novos conhecimentos, novos sentidos à existência, novas relações humanas.

O décimo texto é intitulado *Immanuel Kant e educação: aspectos gerais de Sobre a Pedagogia*, de André de Souza Santos, Gizeli Fermino Coelho e Maria Cristina Gomes Machado. Os autores trazem uma análise da obra educacional kantiana e sua importância para se pensar a educação atual, nas suas diversas dimensões: como um projeto social ou ação para desenvolver uma sociedade, ou de fator de aperfeiçoamento da espécie, ou de elevação do espírito, ou de formação para a liberdade.

O décimo-primeiro texto: *Limites e possibilidades da educação para a superação da relação trabalho, capital e estado*, de Ana Paula de Melo. A autora apresenta a discussão da educação tanto na manutenção/reprodução quanto na superação das relações capitalistas, como mediação na construção de novas relações sociais, para além do capital. Daí a importância de uma educação revolucionária, como lugar de compreensão do estado atual de coisas, como a exploração do trabalho, a organização do estado capitalista e suas formas de produção destrutiva.

Fazer ciência é o esforço de buscar o real, de investigar sobre as necessidades sociais e educacionais, de produzir e socializar novos conhecimentos, de contribuir para o desenvolvimento social. Daí, fazer ciência é uma ato político na defesa do exercício da autonomia da razão, assim como é expressão de denúncia de todas as formas de dogmatismos, de negacionismos, de fundamentalismos, obscurantismos, que perseguem pesquisadores, que negam ou

diminuem investimentos em pesquisa, que desconsideram algumas áreas do conhecimento, como as ciências humanas e sociais.

Vivam as ciências. Viva a liberdade de pensamento, de expressão, de ação. Ditadura, nunca mais!

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza
Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp)

SUMÁRIO

- | | |
|---|------------|
| 1. A TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU:
ALGUNS APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS | 17 |
| Karina Regalio Campagnoli | |
| 2. A AULA DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA
FILOSÓFICA E OFICINA DE CONCEITOS | 43 |
| Fábio Antonio Gabriel
Ana Lúcia Pereira | |
| 3. ENSINO DE FILOSOFIA: A RELAÇÃO ENTRE
EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PERSPECTIVA DE
SIMONE WEIL | 61 |
| Rodrigo Gonçalves do Nascimento | |
| 4 CRISIS Y BRECHAS: INTERPRETACIÓN DE LA
PEDAGOGÍA SOCIAL EN COLOMBIA EN TIEMPOS
DE PANDEMIA | 79 |
| Campo Elías Flórez-Pabón
Jenny Patricia Acevedo-Rincón | |
| 5. O MINIMALISMO E A ESCRITA FILOSÓFICA:
SIMPLICIDADE E SUBJETIVIDADE EM TEMPOS DE
PANDEMIA | 99 |
| Karina Gaspar de Oliveira | |
| 6. A MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA
COMPLEXIDADE | 117 |
| Laynara dos Reis Santos Zontini
Dionísio Burak | |

7. RAWLS, O EQUILÍBRIO REFLEXIVO WIDE E A EDUCAÇÃO	141
Antônio Danilo Feitosa Bastos Elnora Gondim Tiago Tendai Chingore	
8. A ESCOLA E A INSERÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DE ALUNOS LIDOS COMO DEFICIENTES	155
Isadorah Cardoso de Bem Souza Lucimar Araujo Braga	
9 LITERATURA: JANELAS PARA A REALIDADE E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	175
Felipe Teider	
10 IMMANUEL KANT E EDUCAÇÃO: ASPECTOS GERAIS DE “SOBRE A PEDAGOGIA”	193
André de Souza Santos Gizeli Fermino Coelho Maria Cristina Gomes Machado	
11. LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PARA A SUPERAÇÃO DA RELAÇÃO: TRABALHO, CAPITAL E ESTADO	215
Ana Paula de Melo	
POSFÁCIO	239
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	241
SOBRE AS/OS ORGANIZADORAS/ES	249

A TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU: ALGUNS APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Karina Regalio Campagnoli

Introdução

A Epistemologia, de acordo com Japiassu (1992), sempre esteve em uma relação muito próxima com a Filosofia. Nesse sentido, de acordo com Campos (2016, p. 401), “a definição do que seja epistemologia não é tarefa fácil, pois as conceituações divergem de acordo com as perspectivas adotadas”. Desse modo, tendo como norteadores os princípios epistemológicos, optou-se por analisar as contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu, no que diz respeito à construção do conhecimento científico.

Tendo clareza de que o campo da Epistemologia constitui-se em um espaço complexo e polêmico, as considerações de Campos (2016, p. 400-401), fornecem alguns subsídios para a problematização dessa importante área do conhecimento:

A epistemologia é um território de disputa entre os diferentes especialistas. A rigor, suas primeiras discussões sistemáticas remontam aos escritos filosóficos. No campo da Filosofia, a epistemologia assume um sentido bastante geral, podendo ser associada à ideia de teoria do conhecimento, caracterizando-se como uma reflexão teórica a respeito das possibilidades e dos limites do conhecimento produzido pela humanidade.

Sobre isso, podemos refletir sobre a própria caminhada acadêmica de Pierre Bourdieu, pois, conforme apontaremos na sequência com maiores detalhes, o autor que, inicialmente

graduou-se em Filosofia, área detentora de prestígio e reconhecimento no contexto francês em que Bourdieu se formou – anos de 1950, migrou para o campo da Sociologia, até então, considerado como um segundo escalão em termos acadêmicos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014; BOURDIEU, 2004a). Além disso, Campos (2016, p. 399) ainda esclarece que:

As reflexões a respeito da epistemologia podem ser feitas a partir de áreas distintas e de autores variados. As áreas de Filosofia e Sociologia mostram-se duas possibilidades para problematizar a questão da epistemologia, embora ela não esteja delimitada apenas a tais matrizes disciplinares. Ao dialogar com tais campos de saber, as opções de análises se multiplicam.

Dessa forma, a partir dessas duas possibilidades de análise teórica – Filosofia e Sociologia – Pierre Bourdieu construiu sua Teoria Sociológica, articulando experiências pessoais, salientadas a partir de sua origem familiar, as quais muito o marcaram, assim como, outras vivências particulares que ele fez questão de ressaltar durante toda a sua obra, como fundamentais para suas tomadas de posição acadêmicas, como o período em que viveu na Argélia.

Desse modo, esta produção textual encontra-se dividida em dois tópicos, a saber: o primeiro versa sobre a trajetória acadêmica e intelectual de Pierre Bourdieu, procurando compreender como se desenvolveu o processo formativo desse autor, quais influências teóricas e epistemológicas imprimiram marcas que favoreceram sua constituição como pesquisador, possibilitando sua atuação como construtor do conhecimento. A partir dessas considerações, apresenta-se o segundo tópico, o qual pretende discutir algumas das contribuições do sociólogo francês para a construção da ciência, por meio de sua Teoria Sociológica, abordando alguns dos principais conceitos cunhados pelo referido sociólogo, como: *habitus*, campo – especialmente o acadêmico e capital, o qual pode ser subdividido em capital social, econômico, simbólico e cultural.

Percurso de formação acadêmica e intelectual de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu nasceu em 1930 em uma cidade localizada na região de Béarn, sudoeste da França. Era oriundo de uma família de agricultores, pertencentes à classe média baixa. Seu pai trabalhava na empresa de Correios da França, ocupação considerada modesta neste período (CATANI *et al*, 2017; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014).

Sua formação escolar se deu inicialmente no Liceu da cidade de Pau, interior da França, entre os anos de 1941 a 1947, seguido pela passagem pelo *Liceu Louis de Grand*, entre os anos de 1948 a 1951. Em seguida, frequentou a tradicional Escola Normal Superior, em Paris, entre os anos de 1951 a 1954 e no mesmo período, também a renomada Faculdade de Letras de Paris – Sorbonne (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014).

Bourdieu foi professor no Liceu de *Moulins* nos anos de 1954 e 1955. Prestou serviço militar na Argélia entre os anos de 1955 a 1958, experiência essa que muito marcou sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Teve atuação relevante como diretor de Estudos na *Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales*, durante o extenso período compreendido entre os anos de 1964 a 2001. Também foi diretor do *Centre de Sociologie de l'Education et de la Culture* durante vinte anos, compreendido no período entre 1964 e 1984 (CATANI *et al*, 2017; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014).

Outra grande atuação de Pierre Bourdieu como intelectual comprometido com o campo acadêmico que representava, foi como diretor da revista *Actes de la Recherche em Ciencias Sociales*, pelo longo período entre os anos de 1975 a 2002. Entre outros inúmeros cargos acadêmicos e administrativos de notória expressão que ocupou durante sua carreira de “mais de 40 anos de vida científica” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 49), Bourdieu foi reconhecido por suas pesquisas e contribuições científicas em vários países, como Alemanha, Estados Unidos, Grécia, Polônia, entre outros, recebendo vários prêmios e título de Doutor *honoris causa* (CATANI *et al*, 2017; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014). Valle (2013, p. 413)

afirma que “a obra de Pierre Bourdieu compreende mais de 300 publicações em diversas línguas, abrangendo uma multiplicidade de temas. Seus trabalhos têm influenciado estudos sobre arte, comunicação, linguagem, religião, economia, política, educação”.

Assim sendo, Campos (2016, p. 403) define Pierre Bourdieu como sendo “[...] um intelectual do século XX, com sua trajetória demarcada por profunda inserção no campo acadêmico das ciências sociais”.

Por meio de sua longa e intensa trajetória acadêmica, pode-se depreender que Bourdieu foi um autor que estudou vários campos sociais, incluindo algumas das principais instituições educacionais da França, procurando, assim, compreender as relações sociais que se desenvolvem entre os indivíduos e as instituições. Assim, destaca-se sua colaboração para a compreensão das complexidades que envolvem o campo acadêmico e educacional (CAMPOS, 2016).

Pierre Bourdieu também interessou-se por uma multiplicidade de objetos de estudo e suas pesquisas nos remetem à reflexão sobre como o autor compreendia as relações sociais, as quais sempre nortearam seus estudos. Valle (2013, p. 414) aponta que “sua biografia testemunha a fertilidade em conceitos e esquemas teóricos e metodológicos de sua imaginação sociológica e da rica experiência científica, vivida como forma de compromisso ético, de engajamento político e como ‘esporte de combate’”. Além disso, o autor frequentemente relaciona sua história de vida ao seu processo formativo como pesquisador. Sobre essas peculiaridades, o próprio Bourdieu (2008a, p. 152-153) analisa que:

Talvez o facto de ser oriundo das “classes” por vezes chamadas “modestas” forneça, neste caso, virtudes que não são ensinadas pelos manuais de metodologia, como a ausência de qualquer desdém pelas paciências e minúcias da empiria; o gosto pelos objetos humildes [...]; a indiferença pelas barreiras disciplinares e pela hierarquia social dos domínios que conduz a objetos desprezados e que encoraja a reunir o mais elevado e o mais baixo, [...]; a disposição anti-intelectualista que, intelectualmente cultivada, está no princípio da teoria da prática envolvida no trabalho científico [...], e que

conduz a uma utilização anti-escolástica dos conceitos, excluindo tanto a exibição teoricista como o falso rigor positivista [...].

Dessa forma, relativizando o posicionamento dos indivíduos, chamados por Bourdieu de agentes, enfatizando a relevância da análise das posições de quem emite opiniões e valoriza os lugares de fala, “[...] contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 51). Sobre essa perspectiva, o sociólogo francês declara que:

Um ponto de vista é, em primeiro lugar, uma visão considerada a partir de um ponto particular [...], de uma posição particular no espaço e, no sentido em que o entendo aqui, no espaço social: objectivar o sujeito da observação, o ponto de vista (objectivante), significa romper com a ilusão do ponto de vista absoluto, que é o facto de qualquer ponto de vista (inicialmente condenado a ignorar-se como tal): portanto, é também uma visão perspectiva [...] – todas as percepções, visões, crenças, expectativas, esperanças, etc., são socialmente estruturadas e socialmente condicionadas e obedecem a uma lei que define o princípio da sua variação, da lei de correspondência entre as posições e as tomadas de posição. (BOURDIEU, 2008b, p. 131).

Ao problematizar a questão do ponto de vista em relação à construção do conhecimento, Bourdieu (2008a) explicita os inúmeros autores que influenciaram sua formação e desenvolvimento acadêmicos, elencando desde os clássicos gregos como Platão e Aristóteles, passando por Santo Tomás de Aquino, até chegar a Durkheim, Kant, Heidegger, Wittgenstein, Leibniz, Sartre, Merleau-Ponty, Husserl, Marx, Lévi-Strauss, Weber, Ricouer, Bachelar, Passeron, este último, do qual foi parceiro nas obras “A reprodução” e “Os Herdeiros”, entre outros, caracterizando-se como um autor constituído por inúmeras influências, conforme salientado por Campos (2016). Sobre sua relação com os diversos autores, Bourdieu (2004a, p. 41) explica que

“de minha parte, mantenho com os autores uma relação muito pragmática: recorro a eles como ‘companheiros’, no sentido da tradição artesanal, como alguém a quem se pode pedir uma mão nas situações difíceis”.

Essa postura de Bourdieu - a de ler as obras de vários autores, de diferentes vertentes epistemológicas e metodológicas - talvez apresente relação com sua forma singular de compreender os referenciais teóricos em sua vasta produção acadêmica. Além disso, pode-se depreender que sua preocupação em pesquisar os mais variados grupos sociais, transitando desde os mais humildes e modestos e chegando até os mais sofisticados e elitizados, passando pelo que ele denominou “campo acadêmico”, talvez também tenha relação com sua formação teórica fundamentada em uma postura de não emitir pareceres antes de se aprofundar nos conteúdos das obras dos referidos autores. Sobre isso, segue o excerto a seguir, no qual o sociólogo francês relaciona as decisões epistemológicas como sustentadoras das ações práticas:

Esse espaço das tomadas de posição científicas (e epistemológicas) sempre comanda as práticas, ou em todo caso sua significação social, [...]. E a tomada de consciência desse espaço, isto é, da problemática científica como espaço dos possíveis, é uma das condições primeiras para uma prática científica consciente de si mesma, logo, controlada. (BOURDIEU, 2004a, p. 44).

Nesse sentido, essa sua forma característica de mostrar-se flexível e receptivo aos diversos objetos, autores e linhas teóricas, aliados à valorização que o autor confere aos aspectos familiares, os quais, se transformarão, mais tarde, no conceito de *habitus*, talvez tenha proporcionado à Bourdieu subsídios suficientes para promover os rompimentos que ele realizou durante seu percurso acadêmico. Esse pode ser o caso da sua migração da Filosofia – área tradicional e canônica na França - para a Sociologia, tornando-se figura fundamental na consolidação dessa área do conhecimento. Sobre esses rompimentos, o próprio autor explica que:

A intenção de ruptura, mais do que “transgressão”, orientava-se no meu caso para os poderes instituídos, e especialmente contra a instituição universitária e tudo o que ela encobria de violência, de impostura, de tolice canonizada, e, através dela, contra a ordem social. Isso talvez porque eu não tivesse contas a acertar com a família burguesa [...]. (BOURDIEU, 2004a, p. 16).

O excerto acima é fundamental para se entender o interesse de Bourdieu em pesquisar as questões que envolvem a dominação, aqui, no caso, a dominação que permeia as relações no campo acadêmico. Além disso, essa citação fornece elementos para se compreender a trajetória acadêmica de Bourdieu, o qual, acreditando estar livre dos convencionalismos característicos do campo da Filosofia, tido como espaço de passagem e circulação dos representantes das classes abastadas francesas, toma a atitude de investir seus esforços na consolidação do campo da Sociologia. Esse, conforme já mencionado, encontrava-se em formação na França nos anos de 1950 e teve na figura de Pierre Bourdieu, um dos grandes nomes para que essa nova área se constituísse em campo científico reconhecido e legitimado, fato que ocorreu em 1958, quando foi criado o curso de graduação em Sociologia (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014). Bourdieu, portanto, pode ser lembrado como um dos fundadores desse novo campo do conhecimento. Nesse sentido, quando ele menciona o termo “ruptura”, ele refere-se à arriscada atitude de deslocar-se de um campo científico constituído e valorizado, para aventurar-se em uma nova área do conhecimento, ainda de pouca expressão e menosprezada pela comunidade acadêmica de meados do século XX, na França.

Desse modo, sobre sua entrada no campo científico, considerada pelo próprio Bourdieu (2008a, p. 133) como um “momento decisivo”, o autor ainda acrescenta que “[...] compreender, neste caso, é compreender o campo contra o qual e com o qual nos fazemos; é compreender também a distância em relação ao campo e aos seus determinismos [...]”.

Sobre essas questões, Bourdieu ressalta sua visão mais abrangente de construção de conhecimento, indo além dos limites de uma determinada área ou campo científico, conforme pode ser representado a seguir:

Quando, por exemplo, relaciono (como, em bom método, não se pode deixar de fazer) os meus projectos intelectuais, particularmente vastos, desconhecedores das fronteiras entre as especialidades, mas também entre a sociologia e a filosofia, com a minha passagem da filosofia, disciplina prestigiada, [...] para a sociologia e com o desperdício de capital simbólico que daí resultaria “objetivamente”, isso não significa, no entanto, que as minhas escolhas de objecto ou de método me tenham sido inspiradas, de modo consciente ou quase cínico, pela *intenção* de salvar esse capital”. (BOURDIEU, 2008a, p. 138).

Nesse sentido, consciente de que abandonava uma área de prestígio para aventurar-se em um campo pouco notório e desvalorizado, Bourdieu (2008a, p. 137) conjectura sobre o papel da Sociologia como uma nova área do conhecimento, alegando que a “[...] a sociologia também pode ser uma forma de continuar a política por outros meios [...] e, na classificação das ciências de Auguste Comte, surge como a disciplina do corolário, capaz de rivalizar com a filosofia quando se trata de pensar as coisas do mundo na sua globalidade”.

Dessa forma, Bourdieu ressalta o movimento de construção de sua carreira de pesquisador, iniciando-se como filósofo, passando pela atuação como etnólogo, a partir de sua experiência na Argélia, para a posição de sociólogo, possibilitando-lhe uma sensação de conforto e até de liberdade, no que diz respeito às técnicas, métodos e também de “[...] problemas e modos de pensar invocados pelo politeísmo metodológico que depois fui teorizando a pouco e pouco (como a combinação da análise estatística com a observação directa de grupos [...])” (BOURDIEU, 2008a, p. 139).

Sendo assim, Bourdieu posicionou-se contrário à fragmentação da Sociologia em diversos subgrupos e defendeu a

união das chamadas Ciências Sociais, procurando “[...] reunir a história social e a sociologia, a história da filosofia e a história da arte, [...], a etnologia, a história e a linguística, etc” (BOURDIEU, 2008a, p. 139). Além disso, ele, ao definir-se como “[...] líder de um movimento de libertação das ciências sociais contra o império e a influência da filosofia” (BOURDIEU, 2008a, p. 140), posicionou-se contra a separação imposta pelo modelo imperialista americano.

Acreditando em seus princípios, construídos a partir de uma ampla variedade de influências teóricas, conforme já indicado, aliados às suas vivências pessoais, as quais muito inspiraram sua trajetória, Bourdieu buscou aliados para desenvolver uma nova forma de abordagem e compreensão das Ciências Sociais:

Na luta contra a ortodoxia teórica e metodológica que dominava o mundo científico, tentei encontrar aliados na Alemanha, mas o fosso entre os teóricos escolásticos (a escola de Francoforte, Habermas e, depois, Luhman) e os empiristas submetidos à ortodoxia americana era (e continua a ser) muito largo, praticamente intransponível. Havia, no meu projecto, [...] uma intenção política, mas específica: tratava-se de criar uma terceira via realista, capaz de conduzir a uma nova maneira de fazer a ciência social, tomando as armas do adversário (estatística principalmente [...]). (BOURDIEU, 2008a, p. 141).

Completamente seguro de suas opções metodológicas e epistemológicas, Bourdieu afirmou que “ao reivindicar sempre fortemente o título de sociólogo, eu excluía absolutamente de forma consciente (a custo de uma perda de capital simbólico completamente assumida) as estratégias muito difundidas de jogo duplo e de lucro duplo (sociólogo e filósofo, filósofo e historiador) [...]” (BOURDIEU, 2008a, p. 145).

Dessa forma, Bourdieu enfatiza que passou a atuar como sociólogo, “[...] submetendo a ciência e o campo científico [...] a uma análise sociológica [...]”, sem, contudo, “[...] recorrer a meios de ruptura extraordinários [...] para submeter à crítica sociológica as visões logicistas e cientistas” (BOURDIEU, 2008a, p. 146). Seguindo essa perspectiva de análise epistemológica, o autor ainda enfatiza que:

[...] também não há necessidade de rupturas ostensivas com a tradição racionalista à qual me ligava a minha formação (história e filosofia das ciências) e a minha orientação filosófica, e também a minha posição de investigador. E não deixaria de me apoiar em Bachelard e na tradição francesa da epistemologia, no meu esforço para fundar uma epistemologia das ciências sociais numa filosofia construtivista da ciência [...]. (BOURDIEU, 2008a, p. 146).

Dessa forma, avesso aos chamados rótulos acadêmicos ou epistemológicos, Bourdieu comenta sobre sua relação com o estruturalismo, explicando que sua trajetória acadêmica não se desenvolveu de modo linear, tampouco sem autorreflexões sobre seu percurso formativo, compreendido como uma construção realizada ao longo do tempo e baseada em suas vivências:

[...] foi preciso muito tempo para romper realmente com certos pressupostos fundamentais do estruturalismo (que eu usava simultaneamente em sociologia, pensando o mundo social como espaços de relações objetivas transcendente em relação aos agentes e irredutível às relações entre os indivíduos). [...] foi preciso, acho, sair da etnologia como mundo social, tornando-se sociólogo, para que certos questionamentos impensáveis se tornassem possíveis. (BOURDIEU, 2004a, p. 20).

Sobre as “crises” pelas quais passou até constituir-se em um pesquisador renomado, consciente de suas escolhas epistemológicas, Pierre Bourdieu salienta que Wittgenstein foi um autor que muito o ajudou nos “momentos difíceis”, referenciado pelo sociólogo francês como “[...] uma espécie de salvador para os períodos de grande angústia intelectual”. (BOURDIEU, 2004a, p. 21).

Sobre a influência da obra de Wittgenstein em sua formação, Bourdieu enaltece a questão de obediência a regras, especialmente no meio acadêmico, por isso, ele afirma que “falo em agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra”. (BOURDIEU, 2004a, p. 21). Dessa forma, para Bourdieu (2004a, p. 21), é preciso compreender o “sentido do

jogo”, considerando “uma infinidade de ‘lances’ adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever”. Com isso, Bourdieu quer dizer que as situações não podem ser consideradas imutáveis, posicionando-se contra os sistemas rígidos e determinados, uma vez que os agentes sempre podem surpreender a partir de atitudes e estratégias que não foram inicialmente cogitadas, valorizando, portanto, uma certa autonomia desses agentes.

Ao discorrer sobre os pensamentos comuns de autores de um mesmo contexto, Bourdieu (2013, p. 207) assevera que “é sobretudo através das problemáticas obrigatórias nas quais e pelas quais um pensador reflete que ele passa a pertencer à sua época podendo situá-lo e datá-lo”. O autor ainda complementa, tentando explicar como se conformam os “sistemas de pensamento” teóricos e epistemológicos, afirmando que “o que torna contemporâneos certos autores que se encontram separados sob inúmeros outros ângulos são as questões consagradas a respeito das quais eles se opõem e, em relação às quais organiza-se pelo menos um aspecto do seu pensamento”. (BOURDIEU, 2013, p. 207).

Dessa forma, percebe-se que Bourdieu (2013, p. 208) compreende as questões relacionadas ao pensamento como uma construção, “organizada por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais, alguns temas são levados a primeiro plano enquanto outros são relegados sem serem completamente abolidos”. Nesse sentido, “[...] poder-se-ia definir para cada época, além de um lote de temas comuns, uma constelação particular de esquemas dominantes e um número de ‘perfis epistemológicos’ [...] correspondente às escolas de pensamento”. (BOURDIEU, 2013, p. 209).

Problematizando a influência social dos campos dominantes na vida dos agentes, inclusive na eleição dos objetos de estudo, Bourdieu (2013, p. 212) também chama a atenção para o fato de que “[...] o que existe como ‘realidade’ para o indivíduo encontra-se determinado, em grande medida, pelo que é socialmente aceito como tal... Logo, a ‘realidade’ não é absoluta”. Aqui, o sociólogo francês refere-se às questões elencadas como relevantes para cada

grupo social, as quais são, geralmente, variáveis. Além disso, há de se considerar o contexto histórico, uma vez que “[...] em cada época de cada sociedade, há uma hierarquia dos objetos de estudo legítimos que consegue impor-se [...]”. (BOURDIEU, 2013, p. 212).

Assim sendo, o objetivo desse primeiro tópico concentrou-se em problematizar algumas das principais condições formativas que propiciaram o desenvolvimento da Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, versando sobre alguns de seus posicionamentos epistemológicos, os quais culminaram no desenvolvimento de alguns dos conceitos mais representativos de seu pensamento, a saber: *habitus*, campo e capital, os quais serão abordados com maiores detalhes no tópico a seguir.

Epistemologia a partir de Pierre Bourdieu: algumas considerações

Pierre Bourdieu sempre relacionou sua trajetória pessoal, as origens de sua família e seus primeiros contatos com as instituições educativas, com o desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Além disso, muitos dos conceitos cunhados por esse autor originaram-se a partir de suas pesquisas, realizadas sob o fundamento de sua perspectiva sociológica, assim como, das observações, oriundas dos lugares pelos quais passou, caracterizando assim, suas posições epistemológicas singulares.

Seguindo essa ótica, Bonnewitz (2003, p. 75) esclarece que “o *habitus* é um conceito central na sociologia bourdieusiana. Ele garante a coerência entre a sua concepção da sociedade e a do agente social individual; fornece a articulação, a mediação entre o individual e o coletivo”. Assim, para Bourdieu, o *habitus* configura-se como a forma do ser humano se tornar um ser social, ou seja:

[...] o *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. [...] A interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados como

óbvios, como naturais, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir. (BONNEWITZ, 2003, p. 77).

Além disso, em relação às práticas, Ortiz (2003, p. 54), ainda acrescenta que o conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, permite compreender que:

[...] as práticas que o *habitus* produz (como princípio gerador de estratégias que permitem enfrentar situações imprevisíveis e sempre renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, pelas antigas condições da produção de seu princípio de produção, de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são o produto.

Um exemplo do que foi exposto pode ser observado na obra “Para uma Sociologia da ciência”, na qual Bourdieu (2008a) realiza um exercício de autorreflexão, explicando suas particularidades formativas, valorizando suas experiências, as quais, em seu caso, foram significativas e, segundo o próprio autor, definidoras de seu percurso acadêmico. Nessa análise, o sociólogo articula os conceitos de *habitus* e campo em relação aos acontecimentos de sua existência, explicando, especificamente em relação ao *habitus* que:

[...] devido ao meu trajeto social, não era modal no campo filosófico nem tão-pouco, sobretudo devido ao meu trajeto escolar, no campo sociológico, e que me separava da maioria dos meus contemporâneos filósofos ou sociólogos. Além disso, ao regressar da Argélia com uma experiência de etnólogo, que, nas condições difíceis de uma guerra de libertação, tinha marcado para mim uma ruptura decisiva com a experiência escolar, fui levado a ter uma visão bastante ativa da sociologia e dos sociólogos, a visão do filósofo que se alia à do etnólogo. (BOURDIEU, 2008a, p. 137-138).

Dessa forma, tomando como inspiração sua própria trajetória acadêmica e profissional, Bourdieu (2008a, p. 149) também problematizou a influência do conceito de *habitus*, indo além das

questões que envolvem as origens familiares, mas no sentido de conformação de um *habitus* acadêmico ou científico, afirmando que reconhece “[...] o papel das disposições socialmente constituídas nas [suas] decisões e, em particular, nas [suas] antipatias por ideias ou pessoas”. Além disso, o sociólogo afirma: “Não sou exceção à lei social que afirma que a posição geográfica e social de origem desempenha um papel determinante nas práticas, em relação com os espaços sociais no interior dos quais se actualizam as disposições que ela favorece”. (BOURDIEU, 2008a, p. 149).

A partir dessa ótica, dentro da análise a que nos propomos realizar nesse texto, o importante conceito de “*habitus*” - compreendido como um sistema de conformações, disposições, adequações, maneiras, gostos, preferências e gestos, desenvolvidos a longo prazo, de modo que possam ser traduzidas como “naturais” e “inatos” em um indivíduo - também pode ser explicado por Bourdieu (2004a, p. 23) como:

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tomada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação.

Seguindo essa perspectiva, a partir da valorização dos aspectos práticos, depreende-se um desdobramento do conceito original de *habitus*, agora relacionado ao universo científico, como o desenvolvimento de um *habitus* vinculado à pesquisa acadêmica, o qual pode ser compreendido a partir do excerto abaixo, no qual Bourdieu (2004a, p. 22) destaca que:

[...] as condutas podem ser orientadas em relação a determinados fins sem ser conscientemente dirigidas a esses fins, dirigidas por esses fins. A noção de *habitus* foi inventada, digamos, para dar conta desse paradoxo. Do mesmo modo, o fato de as práticas rituais serem produto de um “senso prático”, e não de uma espécie de cálculo

inconsciente ou da obediência a uma regra, explica que os ritos sejam coerentes, mas com essa coerência parcial, nunca total, que é a coerência das construções práticas.

Compatível com o conceito de *habitus*, também pode-se problematizar o conceito de “distinção”, bastante explorado na teoria sociológica de Bourdieu e relacionado às classes mais favorecidas, as quais, segundo o autor, podem influenciar, inclusive, até na escolha dos objetos de pesquisa que devem ser estudados. Sobre isso, Bourdieu (2008a, p. 22) reitera que:

[...] os *habitus* são diferenciados; mas também são diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns. (BOURDIEU, 2008a, p. 22).

Além disso, compreendendo as estratégias e disposições empregadas pelas classes soberanas - enaltecendo os privilégios por estas assegurados - no desenvolvimento e conformação de *habitus* distintivos que as autorizem a comportar-se como classe detentora de poder, do uso da palavra e da emissão do que deve ser considerado legítimo, Bourdieu (2004a, p. 23-24) assinala que:

Basta dizer [...] que os dominantes só aparecem como distintos porque, tendo de alguma forma nascido numa posição positivamente distinta, seus *habitus*, natureza socialmente construída, ajusta-se de imediato às exigências imanentes do jogo, e que eles podem assim afirmar sua diferença sem necessidade de querer fazê-lo, ou seja, com a naturalidade que é a marca da chamada distinção “natural”: basta-lhes ser o que são para ser o que é preciso ser, isto é, naturalmente distintos daqueles que não podem fazer a economia da busca da distinção.

O excerto anterior mostra-se bastante representativo da postura de Bourdieu em relação às oportunidades desiguais oferecidas aos agentes, os quais, por mais que tenham uma relativa

liberdade e autonomia para fazer suas escolhas, ainda assim, não dispõe de todas as condições asseguradas para que isso se estabeleça de fato. Aqui fica explícito o empenho de Bourdieu, em toda a sua vasta obra, em tentar demonstrar, por meio do desenvolvimento de seus conceitos e de suas pesquisas, as condições de dominação nos mais variados campos sociais, inclusive o acadêmico e o educacional. Com isso, o autor ainda afirma as contribuições da área do conhecimento que ele escolheu para representar, alegando que “o mal da sociologia é que ela descobre o arbitrário, a contingência, ali onde as pessoas gostam de ver a necessidade ou a natureza, [...] e que descobre a necessidade, a coação social, ali onde se gostaria de ver a escolha, o livre-arbítrio”. (BOURDIEU, 2004a, p. 27).

Nesse sentido, continuando a análise sobre as formas de distinção e o reconhecimento de determinados *habitus* considerados como legítimos pelos membros da comunidade acadêmica, Bourdieu procura explicar as questões de afinidade e de empatia, ou a ausência delas, como parte das relações sociais travadas entre os agentes:

[...] A proximidade no espaço social, [...], predispõe à aproximação: as pessoas inscritas em um setor restrito do espaço serão ao mesmo tempo mais próximas (por suas propriedades e suas disposições, *seus gostos*) e mais inclinadas a se aproximar; e também mais fáceis de abordar, de mobilizar. [...]. (BOURDIEU, 2008a, p. 25).

Bourdieu relaciona essas questões com o conceito de “honra”, especialmente no que diz respeito ao meio acadêmico - espaço em que os títulos, os créditos e a notoriedade são valorizados - aliado à busca e acumulação de capital simbólico e social, valorizando as estratégias empregadas pelos agentes nos jogos sociais, como expressão da prática (BOURDIEU, 1996). Seguindo esse viés de análise, o sociólogo francês salienta que:

[...] a ideia de que as lutas pelo reconhecimento são uma dimensão fundamental da vida social e de que nelas está em jogo a acumulação de

uma forma particular de capital, a honra no sentido de reputação, de prestígio, havendo, portanto, uma lógica específica da acumulação do capital simbólico, como capital fundado no conhecimento e no reconhecimento; a ideia de estratégia como orientação da prática, que não é nem consciente e calculada, nem mecanicamente determinada, mas que é produto do senso de honra enquanto senso desse jogo particular que é o jogo da honra; a ideia de que existe uma lógica da prática [...]. (BOURDIEU, 2004a, p. 35-36).

Sobre isso, em relação às questões sociais, Bourdieu ressalta que as classes convivem em um espaço social e as posições ocupadas nesse espaço comandam as representações dele, no caso aqui, o meio acadêmico, compreendido como “campo”. (CATANI, 2008). Além disso, para Bourdieu (2008a, p. 27), o espaço social também possui uma grande expressão simbólica, uma vez que:

[...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo.

Ainda sobre o conceito de “campo”, elaborado por Bourdieu, contextualizado aqui, como o ambiente acadêmico, Bonnewitz (2003, p. 60) explica que “um campo pode ser considerado como um mercado em que os agentes se comportam como jogadores”. Nesse sentido,

[...] um campo pode se conceber como um mercado, com produtores e consumidores de bens. Os produtores, indivíduos dotados de capitais específicos, se enfrentam. A razão dessas lutas é a acumulação da forma de capital que garante a dominação do campo. O capital aparece então, ao mesmo tempo, como meio e como fim. A estrutura do campo, num dado momento histórico, mostra a relação de forças entre os agentes. Nesse sentido, o campo é um espaço de forças opostas. (BONNEWITZ, 2003, p. 60-61).

Além disso, os campos não são totalmente autônomos, ao contrário: eles mantêm articulações uns com os outros (BOURDIEU, 1996; CATANI, 2008). Sobre isso, Bonnewitz (2003, p. 62) acrescenta que:

[...] *a posição dos agentes sociais num campo é dependente da posição destes no espaço social*: existe uma homologia entre a estrutura social e os campos sociais. Consequentemente, cada campo, embora possuindo a sua própria lógica e uma relativa autonomia, é atravessado por clivagens idênticas àquelas que opõem as diferentes classes.

Sendo assim, para Bourdieu (2013), é no espaço do campo que se compreende a atuação dos agentes. Sobre isso, o sociólogo francês (2008b) também ressalta a relevância do equilíbrio entre as relações sociais, destacando a articulação entre o pertencimento a um determinado campo e o respeito à individualidade de cada um, considerando que Bourdieu (2004a) posicionava-se contra os determinismos, defendendo a autonomia relativa dos agentes.

Ainda sob essa ótica, Ortiz (2003), discorrendo sob as teorias de Bourdieu, destaca que esse autor não se contrapõe à microanálise, porém sustenta que deve haver articulação desta com a macroanálise, ou seja, sua Teoria Sociológica preza por uma investigação de base relacional.

Nessa perspectiva, mais uma vez ressaltando a influência que sofreu de determinados autores, aqui, no caso, de Bachelard, Bourdieu destaca o grande desafio apresentado pela mediação entre as relações mantidas entre o universal e o singular e vice-versa, defendendo que:

[...] todo o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la porém, como “caso particular do possível”, conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis. (BOURDIEU, 2008a, p. 15).

Dessa forma, outro conceito cunhado por Bourdieu, tão relevante quanto os que já foram abordados e muito representativo de sua perspectiva epistemológica é o de capital, o qual pode ser compreendido a partir de quatro subtipos, a saber: capital social, econômico, simbólico e cultural.

O capital social pode ser “[...] definido como o conjunto dos relacionamentos sociais influentes mantidos pela família [...]”. Já o “[...] capital econômico, [pode] ser tomado em termos de bens e serviços a que ele dá acesso” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 51), englobando os bens imóveis, terras, automóveis, joias, dinheiro em espécie, entre outros.

O capital simbólico pode ser representado, por exemplo, pela valorização dos títulos e posições de prestígio. Já o capital cultural pode ser compreendido como os títulos escolares e acadêmicos, além dos conhecimentos adquiridos no ambiente familiar ou pelo sistema escolar, assim como o acesso aos bens culturais. O capital cultural pode se apresentar sob três formas: objetivo, institucionalizado e incorporado. O primeiro diz respeito aos bens culturais concretos, como livros, coleções, obras, pinturas etc. O capital cultural institucionalizado diz respeito aos títulos escolares legitimados por instituições educacionais. Já o capital cultural incorporado remete à ideia de uma disposição que faz parte da conduta e postura do indivíduo. (BOURDIEU, 1989; 2004b).

Como prova de que os diferentes tipos de capital podem ser convertidos uns nos outros, ainda em relação ao capital simbólico, o autor francês ressalta sua relevância, compreendendo-o, por exemplo, como a legitimação do conhecimento por meio da aquisição dos títulos e diplomas escolares, articulando esse conceito ao do já citado *habitus*, o qual pode ser ilustrado no ambiente educacional como a constituição de um *habitus* acadêmico ou escolar. (BOURDIEU, 1989; 2004b).

Bourdieu ainda caracteriza a articulação que existe entre os quatro tipos de capital assinalados anteriormente, explicando que:

Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais exatamente, pelo monopólio da nomeação legítima, os agentes investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores e que pode ser juridicamente garantido. Assim, os títulos de nobreza, bem como os títulos escolares, representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento (BOURDIEU, 2004a, p. 163).

Dessa forma, as relações travadas no meio acadêmico, constituem-se como o espaço de disputa, conceito também abordado por Bourdieu, articulado, principalmente, aos capitais econômico e cultural:

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação [...] o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais. [...]. (BOURDIEU, 2008a, p. 19).

Sobre os conceitos da teoria sociológico de Bourdieu, Bonnewitz (2003, p. 111), salienta que “é a instituição escolar que, mais do que nenhuma outra, legítima e reproduz a hierarquia cultural”. Além disso, Nogueira e Nogueira (2014) também ressaltam que o capital cultural é o principal elemento da herança cultural familiar que causaria impacto no destino escolar, reafirmando assim, os ideais que Bourdieu (2004a) defende sobre a relevância das relações sociais no sentido de influenciar o percurso educacional dos indivíduos.

Nesse sentido, sua concepção de sujeito, chamado pelo autor de “agente”, conforme já mencionado, é no sentido de alguém com “capacidades geradoras”, as quais devem ser compreendidas como “disposições adquiridas, socialmente constituídas”. Além disso, Bourdieu ainda defende que “[...] essa capacidade ‘criadora, ativa,

inventiva', não é a de um sujeito transcendental como a tradição idealista, mas a de um agente ativo". (BOURDIEU, 2004a, p. 25). Por isso que o autor também defende que a "análise das estruturas objetivas, [...] as estruturas dos campos, [...] e a análise das próprias estruturas sociais são produto de lutas históricas [...]. (BOURDIEU, 2004a, p. 26).

Bourdieu problematiza essas questões, relacionando-as com os diferentes graus de autonomia e abordagens dos diversos campos de construção do conhecimento. Sobre isso, o autor realiza uma autoanálise, caracterizando uma prática constante em sua trajetória – a de rever frequentemente sua produção de forma crítica, reconhecendo suas limitações e procurando superá-las - e reflete:

[...] minhas escolhas sempre foram fortemente motivadas pela resistência aos fenômenos da moda e às disposições, que eu percebia como frívolas e mesmo desonestas, [...], muitas das minhas estratégias de pesquisa inspiram-se na preocupação de recusar a ambição totalizante que comumente é identificada com a filosofia. [...] Foi a preocupação de reagir contra as pretensões da grande crítica que me levou a "dissolver" as grandes questões remetendo-as a objetos socialmente menores ou mesmo insignificantes, mas, em todo caso, bem circunscritos, logo, passíveis de serem apreendidos empiricamente, como as práticas fotográficas. (BOURDIEU, 2004a, p. 32).

O excerto acima sustenta a forma como Bourdieu compreende a pesquisa científica, a qual, para ele, deve ser bem circunscrita e delimitada, mostrando-se contrário às abordagens universais, justificando sua posição, recorrendo ao historicismo. (BOURDIEU, 2004a). Desse modo, o autor defende que "[...] paradoxalmente, a sociologia liberta libertando da ilusão da liberdade, ou, mais exatamente, da crença mal colocada nas liberdades ilusórias. A liberdade não é um dado, mas uma conquista, e coletiva". (BOURDIEU, 2004a, p. 28).

Articulando seus objetos de pesquisa "socialmente menores" com as condições históricas, Bourdieu (2004a, p. 28) discute sobre a produção da verdade em relação às especificidades do campo

acadêmico, o qual valoriza a razão como forma de convencimento dos agentes, alegando que “a verdade é um jogo de lutas em todo campo”. Além disso, a autonomia de um campo é testada ao “reconhecer [...] a verdade como valor e respeitar os princípios e os cânones metodológicos que definem a racionalidade”. (BOURDIEU, 2004a, p. 28). Em outras palavras, Bourdieu defende que “o campo científico é um jogo em que é preciso munir-se de razão para ganhar”. (BOURDIEU, 2004a, p. 46).

Além disso, o autor afirma-se como avesso aos modismos teóricos e metodológicos, demonstrando cautela e evitando o julgamento daquilo que não conhece ou que não possui bases científicas consolidadas, defendendo o uso da razão. Além disso, Bourdieu demonstra que galgou sua caminhada acadêmica por meio da leitura de obras de múltiplos autores, buscando desenvolver uma base teórica sólida, demonstrando flexibilidade ao considerar necessárias algumas mudanças de posição, conforme já discutido anteriormente. Ainda sobre as questões que norteiam as pesquisas científicas, Bourdieu discorre sobre as relações teóricas e não teóricas, defendendo que:

[...] não se deve esquecer a outra relação possível com o mundo social, [...]. É preciso [...] elaborar uma teoria dessa relação não teórica, parcial, um pouco terra-a-terra, com o mundo social, que é o da experiência cotidiana. É uma teoria da relação teórica, de tudo o que está implicado – a começar pela ruptura da adesão prática, do investimento imediato – na relação distante, afastada, que define a postura científica. (BOURDIEU, 2004a, p. 33).

Um ponto importante dos preceitos de Bourdieu versa sobre o reconhecimento de que “a ciência não pode fazer nada com uma exaltação da inesgotabilidade da vida”, explicando que sobre a “pluralidade de aspectos que constitui a realidade do mundo social, sua resistência à empresa do conhecimento, foi com certeza o princípio da reflexão que nunca deixei de fazer sobre os limites do conhecimento científico”. (BOURDIEU, 2004a, p. 34). Isso remete à já

citada postura adotada por Bourdieu em sempre revisitar suas obras e refletir sobre seus escritos, assumindo uma análise crítica sobre si mesmo como pesquisador e produtor de conhecimento.

Considerações Finais:

Este texto teve como objetivo discorrer sobre os aspectos epistemológicos presentes na Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu. Nesse sentido, intitulado-se como sociólogo, esse autor sempre vinculou seu processo formativo e o desenvolvimento de sua carreira acadêmica com sua vida pessoal, procurando compreender e explicar essas influências em sua atuação como pesquisador a partir das experiências que viveu.

Desse modo, Bourdieu sempre relacionou sua origem familiar humilde com suas escolhas profissionais e acadêmicas e, posteriormente, com a marcante experiência vivenciada na Argélia, quando serviu como militar, migrando da Filosofia para a Sociologia, até chegar a diretor da renomada revista *Actes de la Recherche em Ciências Sociais* e como professor titular da cadeira de Sociologia no *Collège de France*, coroando o auge de sua carreira acadêmica.

Pierre Bourdieu posicionou-se em suas obras contra os regimes rígidos e também em sua trajetória, demonstrando pouco apego aos tradicionalismos e bastante consciente das perdas de capital simbólico que estavam embutidas em algumas de suas decisões. Sendo assim, a temática que sempre norteou as pesquisas de Bourdieu foi a “dominação”, a qual ele constatou, por meio de inúmeras pesquisas realizadas nos mais diferentes meios sociais, inclusive o acadêmico ou de produção do conhecimento. A esses diversos setores sociais, Bourdieu denominou de “campo”, constituindo-se assim, em um de seus principais conceitos. Além disso, ao procurar compreender as atitudes e reações dos indivíduos, os quais ele chamava de “agentes”, em seus campos de interação, Pierre Bourdieu cunhou outro de seus conceitos mais difundidos, o *habitus*, caracterizado como um sistema permanente

de disposições, atitudes, gestos, posicionamentos e escolhas que são desenvolvidos pelos agentes ao longo do tempo e que parecem ser “naturais” ou próprios do indivíduo.

Assim, longe de esgotarmos essa fecunda discussão, finalizamos este texto, reconhecendo que a Epistemologia constitui-se em um campo complexo, caracterizado por disputas. No entanto, nosso objetivo aqui, concentrou-se em debater a Epistemologia pelo viés das contribuições de Pierre Bourdieu, elencando alguns de seus principais conceitos, cunhados pelo autor em conformidade com aquilo que ele defendeu ao longo de sua extensa e produtiva carreira como pesquisador, ou seja, partindo de suas vivências, caracterizando sua personificação como sociólogo que valoriza as relações e a história de vida dos agentes.

Referências

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Por um corporativismo do universal. *In*: BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 369-378.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno. Revisão técnica de Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural: *In*: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004b, p. 71-79.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008a.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008b.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAMPOS, N. de. Epistemologia: um recorte em Pierre Bourdieu. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 399-418, maio/ago. 2016.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais – proposta de trabalho. In: AZEVEDO, M. L. N. de. (org.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008. p. 231-250.

CATANI, A. M. *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ORTIZ, R. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 39-72.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

A AULA DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA E OFICINA DE CONCEITOS

Fábio Antonio Gabriel
Ana Lúcia Pereira

Introdução

O presente artigo propõe-se a refletir sobre as contribuições do filósofo brasileiro Silvio Gallo para a metodologia do ensino de filosofia em diálogo com outros teóricos. Para tanto, valemo-nos, sobretudo, dos estudos da obra, “Metodologia do ensino de filosofia”, do referido autor. Concentraremos nossos esforços no sentido de oferecer as reflexões do filósofo em referência sobre a aula de Filosofia como oficina de conceitos e experiência filosófica. Tal conceituação é originária da concepção de Deleuze e Guattari (2010) a respeito da filosofia como criação de conceitos, da qual Gallo (2012) constitui-se como um grande intérprete. Deleuze e Guattari (2010) entendem que a filosofia não significa mera contemplação, nem reflexão, uma vez que outras ciências podem igualmente contemplar e refletir prescindindo da Filosofia.

A conceituação de Gallo (2012) no que se refere à filosofia como criação de conceitos abre espaço para uma reflexão, evidenciando a importância da compreensão de se superar a visão meramente enciclopédica do ensino da Filosofia, que a limita a um descritivismo filosófico que em nada contribui para o verdadeiro objetivo que contempla o relacionar a filosofia com o cotidiano dos estudantes. O enciclopedismo acaba por fazer que os alunos cultivem uma aversão à Filosofia oferecida como uma forma de

ensinar que exige a memorização de sistemas filosóficos, sem conexão com a existência cotidiana do aluno.

Em sentido oposto, fundamentada na conceituação de Gallo (2012), propomos um ensino de filosofia como experiência filosófica que permite aos estudantes uma vivência da aula de Filosofia como oficina de conceitos, a fim de oferecer a esse mesmo aluno condições de apropriar-se dos conceitos filosóficos para adaptá-las à própria existência e não apenas para memorizar conceitos abstratos e sem relação com sua vida.

Em um primeiro momento, abordaremos a aula de Filosofia como experiência filosófica; na sequência dissertaremos a respeito da controvérsia sobre a valorização da história da Filosofia e, por fim, apontaremos a contribuição de Gallo (2012) ao pensar sobre a questão da aula de Filosofia como oficina de conceitos. A metodologia utilizada é a análise bibliográfica.

A aula de Filosofia enquanto experiência filosófica

Gallo (2012) destaca que, ao mesmo tempo em que se estabelece um consenso acerca da relevância da filosofia na formação de professores de Filosofia, há uma diversidade de entendimentos sobre como ensinar filosofia. O filósofo brasileiro em referência apresenta-nos a questão do ponto de vista formal, em que a filosofia pode contribuir para o exercício da cidadania.

Mas, antes de pensarmos metodologias de ensino de filosofia, urge pensarmos que não existe uma filosofia, mas filosofias. E, se existem diversas filosofias, existem também diversos modos de ensiná-la. Conforme Carrilho (2001, p.20), há uma pluralidade de filosofias:

Em primeiro lugar, a de que, mais do que 'a filosofia', o que existe é uma pluralidade de filosofias que se manifesta na diversidade das suas problematizações; seguidamente, a de que é vital ter em conta o conflito das filosofias na variedade dos seus dispositivos retórico-argumentativos e dos seus objetivos teóricos e práticos (CARRILHO, 2001, p.20)

Nesse sentido, entendemos a importância de se pensar um ensino de filosofia como experiência filosófica, justamente para ensejar condições de expressão para diversas filosofias e não se limitar a um ensino meramente enciclopédico. Os conceitos teóricos da Filosofia impõem-se como condição inicial para a aprendizagem da filosofia, porque os conceitos filosóficos se constroem e se desconstroem nos acontecimentos; em suma, não se apresentam como o ponto de chegada. O enciclopedismo limita o estudo da Filosofia ao descritivismo filosófico (CARRILHO, 2001) e, nesse sentido, o entendimento do ensino de filosofia como experiência filosófica vai além da teoria, porque entende a relevância de um aprender filosofia relacionando-a com o cotidiano dos alunos.

Gabriel (2017) defende a importância de um ensino de Filosofia como experiência filosófica, partindo do ensaio inacabado de Nietzsche intitulado “Sobre verdade e mentira num sentido extramoral” em que Nietzsche apresenta a verdade como metáfora e disso decorre uma nova compreensão da Filosofia e do ensino da Filosofia. Nos dizeres de Gabriel (2017):

Desse modo também, se o professor de Filosofia ao menos considerar que a verdade pode ser uma metáfora que se cristalizou, terá outra compreensão de como pode proceder em sala de aula, no sentido de modificar a própria compreensão do que seja para ele uma aula de Filosofia. Numa compreensão da verdade enquanto metáfora, a aula de Filosofia seria muito mais do que um momento de transmitir “verdades” como os filósofos pensaram e, sim, a oportunidade de se experimentarem essas verdades enquanto metáforas. (GABRIEL, 2017, p.59)

Muito mais do que um simples memorizar de conceitos filosóficos próprios do enciclopedismo, a experiência filosófica envolve uma recepção da filosofia que conjuga o pensar e o agir, superando uma dicotomia entre aquilo que se pensa e se entende enquanto conhecimento filosófico e aquilo que se vive. Pensando na importância da filosofia para o cotidiano, entendemos que é comum que governos, principalmente os autoritários, desejem banir a

Filosofia dos currículos, porque o pensar incomoda, e é mais útil para quem governa manter a obediência de um rebanho do que permitir que o povo ouse pensar, refletir e questionar-se. A filosofia, no sentido aristotélico, caracteriza-se como atividade de reflexão do questionamento, da provocação, do encantar-se com o mundo, da não aceitação do cotidiano como algo óbvio, mas como uma verdade passível de questionamento e de provocações filosóficas. Em perspectiva da verdade como metáfora, Gabriel (2017) disserta sobre o experimentar filosófico nos seguintes termos:

Nesse novo entendimento da própria Filosofia, há uma valorização do pensamento, não enquanto comprometido com a verdade e, sim, com a experimentação e, desse modo, a Filosofia não está preocupada com a verdade estabelecida, e o que realmente importa é o devir do pensamento que criva no caos um novo plano de imanência. Criar conceitos implica então um movimento de negação de toda espécie de transcendência e de afirmação da existência através da intensificação da vida. (GABRIEL, 2017, p.95)

Nessa perspectiva, o ensino da Filosofia ganha uma nova roupagem, porque possibilita que professor e aluno não atuem como doutrinadores, mas provocadores de reflexões. Quanto mais as novas gerações conseguirem trazer a filosofia para o seu cotidiano, mais críticos serão e disporão de condições para exercer a cidadania. A experiência filosófica contribui para o exercício da cidadania, na medida em que, por meio do relacionar os conteúdos filosóficos com sua própria existência, os alunos criem condições de entender seu papel como cidadão na sociedade em que se inserem. Sócrates é o modelo clássico de filósofo que propiciou aos seus interlocutores uma vivência de experiência filosófica por meio da ironia e da maiêutica. Pela ironia, provocava seus interlocutores a pensar e a refletir, a questionar as próprias verdades e, pela maiêutica, como sua mãe (parteira), ajudava os interlocutores a trazerem à luz novas ideias. Nisso se constitui a experiência filosófica: em colocar em dúvida as próprias convicções para buscar

perceber o mundo de outras formas e percepções. Nesse sentido, da relação entre mestre e discípulo na Filosofia emana uma experiência filosófica, na medida em que os próprios discípulos não simplesmente repetem as ideias dos mestres, mas, muitas vezes, divergem da opinião dos mestres e postulam novas verdades e posicionamentos que, por sua vez, serão questionadas também por filósofos do futuro.

Gallo (2012) ensina-nos que, querendo ou não, temos que aprender a interpretar outras concepções de ensino da Filosofia e esse processo não se caracteriza como doutrinação, na medida em que o professor de Filosofia evidencia aos estudantes que a perspectiva ensinada não é o único entendimento possível, existem outros posicionamentos. Parece-nos oportuno destacar que, para Gallo (2012), o próprio ensino da Filosofia é um problema filosófico, na medida em que se discutem questionamentos a respeito do ensino, do “ensinável” em Filosofia e como ocorre a transmissão dos conteúdos filosóficos.

Quando pensamos em experiência filosófica, referimo-nos a um entendimento da filosofia provocadora de reflexões em constante relacionamento com a existência do estudante de Filosofia. Se o professor de Filosofia não aprendeu a vivenciar uma experiência da filosofia em sua existência, não terá condições de mediar uma experiência filosófica com seus estudantes. Pode-se conhecer muito da filosofia de forma meramente enciclopédica sem que se disponha de um conhecimento existencial da filosofia. O professor de Filosofia é convidado a provocar o pensamento de seus alunos, instigá-los a pensar e a refletir a respeito da filosofia além das próprias aulas de Filosofia:

O aprendizado não pode ser circunscrito aos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. E o que é o processo do filosofar, senão essa busca de horizontes para questioná-los uma vez outra mais, para descobrir que não há horizontes? Das palavras de Deleuze, podemos inferir

que o processo do filosofar é análogo ao processo da aprendizagem: o hiato entre o saber e o não saber; *phyllo-sophia*, movimento do não saber à sabedoria, sem nunca atingir esta última, mas jamais retornando ao primeiro. (GALLO, 2012, p.47)

A vivência da experiência filosófica instaura-se, desse modo, como uma forma que provoca um questionamento constante que instiga o ser a uma busca, a uma saída do não saber, rumo à sabedoria de forma constante, sem que se atinjam dogmas fixos, inquestionáveis. Nessa perspectiva, uma dosagem adequada da valorização da história da Filosofia (que comentaremos na seção seguinte) é de fundamental importância para que o enciclopedismo esteja presente no processo da reflexão filosófica, mas, ao mesmo tempo, que a reflexão filosófica não se limite ao enciclopedismo.

Mendes (2017) destaca que o professor de Filosofia atua como mediador da práxis filosófica a que denominamos, neste artigo, experiência filosófica, desde o início o processo da aprendizagem filosófica, quando o aluno ainda está imerso no desconhecimento total até que ele se aproprie da teoria filosofia que passa a incorporar a vivência desse mesmo aluno, não no sentido de uma doutrina fixa e inquestionável, mas como uma problematização do cotidiano. Assim descreve o processo de aprendizagem filosófica o referido pesquisador:

O processo de aprendizagem tem início quando os problemas filosóficos são enunciados e assimilados cognitivamente, tornando-se mediadores de um processo de transformação da consciência ingênua em direção à consciência filosófica. Isso ocorre quando o estudante consegue enunciar os problemas filosóficos e parte em busca de respostas por meio das análises teóricas, a fim de produzir solução ao problema enunciado. A mediação docente tem o objetivo de mediar o processo de investigação filosófica, ou seja, a relação entre problemas filosóficos e os problemas da vida cotidiana dos sujeitos da aprendizagem, para que a aula de filosofia se torne um laboratório de investigação e produção filosófica. (MENDES, 2017, p.165)

Mendes (2017), inspirado no filósofo português Manuel Carrilho, discorre para contextualizar tal mediação, realizada pelo professor de Filosofia, do entendimento da aula como laboratório conceitual. A aula, dessa forma conduzida, rompe a névoa da visão enciclopedista da Filosofia que se limita o ensino a um mero descritivismo. Aquilo que Mendes (2017) chama de laboratório conceitual atua como uma oficina de conceitos, no sentido de que ambas entendem a aula como o momento da experiência filosófica, como o momento em que os alunos experimentam uma revisita aos conceitos filosóficos para deles extrair reflexões e encontrar identificações com o próprio cotidiano. Nesse contexto, o agir do professor de Filosofia é caracterizado como o agir do professor filósofo, na medida em que o professor necessita vivenciar uma experiência filosófica para dispor de condições de mediar uma experiência conceitual com seus estudantes de Filosofia.

É de grande relevância, também, para que ocorra tal experiência filosófica, que os estudantes disponham do acesso a fragmentos de textos dos filósofos, previamente selecionados pelo professor, orientar o aluno para que não se quede inerte diante dos posicionamentos dos comentadores, cujo conteúdo é importante, e se coloca à disposição de cada um, segundo a capacidade interpretativa de cada estudante, para que a cada um se ofereça a oportunidade de relacionar a questão abordada por um determinado filósofo e, utilizando-os, lograr condições de vivenciar experiências do filosofar que extrapolam os limites da sala de aula para vivenciar outros momentos significativos capazes de contribuir para tornar esse jovem um cidadão crítico e pensante. E o que significaria para o professor e para os alunos o ser filósofo? Responde-nos Mendes (2017):

Ser filósofo, nesse caso, não significa primeiramente identificar-se com a atividade do filósofo profissional especialista. O professor-filósofo é aquele que tem a práxis como princípio central para pôr-se entre a filosofia e os problemas históricos do mundo e realizar com

seus estudantes o exercício da investigação filosófica em sala de aula. (MENDES, 2017, p.168)

Assim, ser filósofo não quer dizer ser um profissional filósofo; mas alguém que consegue elaborar uma transposição das teorias filosóficas para o cotidiano, para a própria vivência na sociedade enquanto cidadão. Formar cidadãos críticos parece-nos um grande desafio diante de tantos que aceitam tacitamente até mesmo notícias falsas, as chamadas “fake news”, que tanto depõem contra o bom senso e contra a vida digna de qualquer cidadão, causando muitas vezes prejuízos desastrosos para toda uma nação, como vimos por exemplo no pleito eleitoral presidencial no Brasil. No caso do ensino, o professor tem seu esforço tolhido diante da perseguição à Filosofia ao longo da história e, particularmente no Brasil, o desconhecimento da importância do aprender a pensar que a Filosofia oferece. A disciplina no Ensino Médio, na realidade, sempre se viu marcada por um movimento pendular, ora de permanência, ora de ausência no currículo. Acreditamos que por trás dessas ações há um grande receio de que o jovem, de que a sociedade como um todo, percebam a grandiosidade e o poder que a ação, que a formação filosófica, enquanto uma experiência filosófica pode provocar na vida do homem, enquanto sujeito pensante. Na próxima seção, dissertaremos sobre a importância da história da Filosofia e como sua valorização deve ser apresentada para que a experiência filosófica ocorra.

Controvérsias sobre a valorização da história da Filosofia

Gallo (2012) trabalha com o pressuposto da importância da problematização no ensino de Filosofia. É na vivência da problematização que se abrem as possibilidades de criação conceitual (GALLO, 2012). Para isso, decorre-se à história da Filosofia, uma vez que, sem tal contribuição, reduzimos a filosofia a uma discussão de senso comum; por outro lado, quando valorizamos demasiadamente a filosofia, podemos restringir o

espaço adequado para a problematização e, assim, condenar o ensino da filosofia a um enciclopedismo. Nesse contexto, afirma Gallo (2012): “se o aprendiz de natação é aquele que enfrenta o problema de nadar nadando; o aprendiz de filosofia é aquele que enfrenta o problema do conceito pensando conceitualmente” (GALLO, 2012, p. 84).

Obiols (2002) entende que não se estabelece oposição entre o pensamento de Kant e o de Hegel, considerando-os duas facetas em torno de um mesmo objeto. Kant defende, segundo Obiols (2002), que não se ensine filosofia e, sim, a filosofar, priorizando, contudo, a questão da forma no processo do filosofar. Já para Hegel, o contato com os textos de filosofia já sem apresenta como um filosofar quando se prioriza os conteúdos. Para Obiols (2002), é de particular relevância epistemológica para o ensino de filosofia entender que o conteúdo é tão importante quanto a forma no processo do aprender e do ensinar filosofia. Nessa perspectiva, relevante se faz que o professor saiba dosar em quantidade e em qualidade a história da Filosofia.

Consideramos que professor e aluno não devam acessar a história da Filosofia como se ela fosse um museu (GALLO, 2012) e, sim, como uma riqueza conceitual de problemas filosóficos tematizados ao longo da história da Filosofia. Obiols (2002) cita Nietzsche, cujo pensamento na obra: “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino” problematiza que, ao longo do tempo, a filosofia tem priorizado o problema histórico em detrimento do problema filosófico. Segundo Obiols (2002, p.83):

Nietzsche faz notar como se escamoteia o “problema filosófico” ao substituí-lo pelo “problema histórico” e como a filosofia converte-se em filologia, transformando-se esta última, eu deveria ser um meio para o trabalho filosófico, em um fim em si mesmo. Sem dúvida esta crítica, que é a crítica do academicismo no ensino da filosofia, poderia ser aplicada hoje a alguns de “nossos estabelecimentos de ensino” onde, em alguns casos, ensina-se a remexer em textos veneráveis, às vezes sem sequer os instrumentos filológicos necessários, sem paixão nem interesse (OBIOLS, 2002, p.83).

Nietzsche, na visão de Obiols (2002), coloca-se como crítico de um enciclopedismo que, em sua época, desvalorizava o contato da filosofia com a existência e supervalorizava o conhecimento histórico da filosofia. Nessa interpretação, a filosofia, quando dissociada da vida, torna-se inócua. Daí o entendimento de que defendemos a importância da experiência filosófica no sentido de se propiciar um contato com a realidade do cotidiano dos estudantes, superando uma visão meramente histórica dos conteúdos filosóficos.

Por outro lado, sem a história da Filosofia, dificilmente filosofamos. Precisamos retomar os grandes filósofos de todos os tempos para perceber o que eles têm a dizer para os dias atuais; quais as perspectivas críticas em relação aos problemas que historicamente enfrentaram e superaram e como a visão desses filósofos pode ser aproveitada na contemporaneidade para iluminar nossa realidade e nosso modo de entender a existência.

Gallo (2008) pontua que nos utilizamos das palavras como ferramenta para expressar os conceitos, neste sentido: “o essencial do pensamento filosófico é o trato com os conceitos” (GALLO, 2008, p. 63). Gallo (2008, p.64) esclarece a opção metodológica de Deleuze e Guattari pela filosofia como criação de conceitos:

Quando Deleuze e Guattari tratam da filosofia como atividade de criação de conceitos, estão tratando do conceito não como mera representação mental, mas como ato do pensamento para além de qualquer palavra ou imagem. (GALLO, 2008, p. 6)

Nesse entendimento, parece-nos que o dogmatismo não logra encontrar espaço, na medida em que a criação conceitual é fluida e aproxima-se de uma visão contemporânea da filosofia enquanto metáfora no sentido nietzschiano. Entender a filosofia como metáfora pressupõe entender o exercício filosófico como laboratório de conceitos e não como portadora de verdades acabadas, estáticas, não questionáveis. Pensando na postura do professor filósofo, acreditamos que um de seus ofícios seria a

questão de exercitar-se em uma prática filosófica de não se colocar como o detentor do conhecimento filosófico, mas alguém que pode auxiliar os estudantes a mediar uma experiência filosófica.

Como vimos nesta seção, somos convidados a assumir uma postura de equilíbrio em relação à história da Filosofia para não valorizá-la nem desvalorizá-la demasiadamente. Nesse sentido, relacionamos a teoria com a compreensão deleuziana da filosofia como criação de conceitos, mostrando que, no processo do filosofar, tanto conteúdo (enciclopedismo) quanto a atitude filosófica são importantes para que se vivencie uma experiência filosófica. Procuramos demonstrar nesta seção que a controvérsia sobre valorizar ou não a história da Filosofia é infrutífera, na medida em que o que é necessário é o equilíbrio no processo de aproveitar tal teoria para criar conceitos. Na próxima seção, trabalharemos a questão da aula de Filosofia como oficina de conceitos.

A aula de Filosofia como oficina de conceitos

Gallo (2008) defende que pensar o ensino de Filosofia como criação de conceitos caminha no sentido de transformar da aula de Filosofia a uma espécie de laboratório de pensamentos, de conceitos. Tal concepção diverge significativamente do entendimento tradicional da aula de Filosofia, que a concebe como uma transmissão de conteúdos filosóficos em aulas expositivas. A visão de aula de Filosofia como laboratório conceitual entende a figura do professor como professor filósofo que já exercitou experiências com o filosofar e dispõe de condições para mediar uma experiência filosófica com seus estudantes. Nos dizeres de Gallo (2008, p. 75):

Trata-se de deslocar o foco do ensino como treinamento para uma educação como experiência, em que cada estudante seja convidado a colocar seus problemas, adentrar no campo problemático e experimentar os conceitos, experimentar o pensamento por conceitos, seja maneando e deslocando conceitos criados por

filósofos ao longo da história do pensamento, seja *criando* seus próprios conceitos. (GALLO, 2008, p. 75).

Nessa perspectiva, a aula de Filosofia acena como um convite à experiência do pensar, a um exercício do pensar por conceitos e que criar conceitos sempre novos é objeto da Filosofia (DELEUZE, GUATTARI, 2010). Em um exercício constante da reflexão filosófica, o estudante de Filosofia, em uma aula como laboratório de conceitos, vivencia a experiência do filosofar por conceitos sempre novos e, nessa experiência se encontra a especificidade da Filosofia em superar a massificação reinante nas mais diversas situações da sociedade.

Gallo (2012) entende que a aula de Filosofia alcança um sentido especial quando tratada como oficina de conceitos. Em *latu sensu*, cada aluno precisará ser, ou espera-se que seja filósofo. O filósofo brasileiro realiza tal afirmação no intuito de defender uma plena participação dos alunos no processo de aprendizagem da Filosofia: “é por isso que essa aula deve ser como um laboratório, lugar de experimentação ou como disse antes, uma oficina, lugar de atividades práticas” (GALLO, 2012, p. 93). Em suas argumentações filosófico-metodológicas, Gallo (2012) prefere argumentar a respeito de que se organize o currículo ancorado em problemas filosóficos, preferivelmente organizá-lo por temas, em uma visão cronológica. No caso do estado do Paraná, as diretrizes curriculares apontam no sentido de uma organização por conteúdos estruturantes: mito e filosofia; teoria do conhecimento; ética; filosofia política; filosofia da ciência e estética. Voltando-nos para os dizeres de Gallo (2012), encontramos seu esclarecimento sobre a aula de Filosofia como oficina de conceitos:

Na ‘oficina filosófica’ que se torna a aula nessa dimensão, cada aluno procurará então, manejando essas diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos conceitos que possam iluminar o problema colocado. Produzir o acontecimento, por meio dessa experiência, dessa aventura do pensamento, criando conceitos que

sejam importantes, interessantes e instigantes, pelo menos para aqueles que ali estão: nisso consistirá a aula de filosofia, se tomarmos a perspectiva de filosofia proposta por Deleuze e Guattari como elemento norteador de nossa prática de ensino. (GALLO, 2012, p. 94).

Na prática com salas numerosas, não é fácil atingir tal objetivo, qual seja, o de constituir a aula de Filosofia como laboratório conceitual. Na realidade do Paraná, reduziu-se a carga horária da disciplina, que dispõe, a partir deste ano de 2021, apenas uma aula semanal, o que dificulta ainda mais o processo de aprendizagem filosófica significativa. O ideal, na realidade, seria, dentro do possível, que o professor de Filosofia mediasse uma experiência do filosofar e oferecesse aos alunos uma aula de Filosofia como experiência filosófica e uma de oficina de conceitos.

Do ponto de vista pedagógico, Gallo (2012) orienta para que se atinja o fim proposto da aula como oficina de conceitos, organizando-a a partir de momentos, a saber:

1) sensibilização: trata-se do momento em que se busca sensibilizar os estudantes para a problematização filosófica a partir de elementos não filosóficos. É o momento de, através de uma música, um recorte de vídeo provocar a reflexão dos estudantes para uma determinada problematização;

2) problematização: trata-se do momento de provocar o pensamento dos estudantes com um problema filosófico, apresentando o contexto filosófico de determinado problema e apresentando o referido problema na forma vivenciada por determinado filósofo;

3) investigação: seria o momento enciclopédico da aula, em que o estudante seria provocado a investigar os conceitos filosóficos como foram abordados pelos filósofos. É o momento de estudo da história da Filosofia, buscando compreender como os filósofos apresentaram determinados conceitos e problemas filosóficos;

4) conceituação: a partir de tudo que foi estudado o estudante, nesta etapa, é convidado a criar ou rever seus próprios conceitos, refletindo sobre as questões abordadas ao longo da aula. Não se trata

de uma criação profissional de conceitos, mas é o momento em que o aluno pode vivenciar uma experiência filosófica, vivenciar uma experiência filosófica que consiste em relacionar os conceitos de determinado (s) filósofo (s) com a própria realidade cotidiana.

Esses passos didáticos auxiliam-nos a compreender como, na prática, pode ser organizada uma aula que possibilite uma experiência filosófica. Cada momento dos passos didáticos é importante para a realização da prática da aprendizagem filosófica. O ápice encontra-se na conceituação, que consiste na criação de conceitos pelo próprio estudante, que vivencia tal possibilidade ao criar conceitos novos, norteados pela própria realidade cotidiana. Nesse sentido, abre-se a perspectiva para que o estudante de Filosofia disponha de condições de verificar como determinado problema filosófico foi tratado por determinado filósofo e como esse filósofo apoderou-se da reflexão sobre o referido problema. E, ainda, intuindo da resposta sugerida pelo filósofo, o estudante pode dispor de condições de oferecer, também, respostas para os problemas que vivencia no seu cotidiano.

Gabriel, Pereira e Silva (2020) provocam-nos o pensamento sobre como o professor de Filosofia se conduz nesse contexto da aula como laboratório conceitual, deixando evidenciado, em suas ponderações, o quanto é necessário que o próprio professor se exercite nessa compreensão da aula como experiência conceitual para que disponha condições para mediar uma experiência conceitual com seus estudantes:

Nessa perspectiva da aula como laboratório conceitual, surge o papel do professor filósofo, não como um especialista profissional de Filosofia, mas como alguém que se coloca no ambiente da prática do filosofar. É um provocador do pensamento, alguém que cria condições para que os alunos filosofem. Nosso pressuposto é de que o profissional só se constitui como professor-filósofo se, na sua Licenciatura, ele tiver vivenciado uma experiência do filosofar. (GABRIEL, PEREIRA, SILVA, 2020, p.7)

Parece-nos relevante o aprofundamento em futuras pesquisas sobre a formação de professores de Filosofia, na perspectiva da aula como experiência filosófica e criação conceitual. Se na graduação o futuro professor não se habituar a aulas que possibilitem que ele se exercite em uma oficina de conceitos, se em seu ambiente de estudos prevalecer um ensino enciclopédico de Filosofia, haverá profundas dificuldades a serem enfrentadas por esse professor na licenciatura, quando a ele couber mediar uma experiência da aula como oficina de conceitos. Passamos para as considerações finais.

Considerações finais

Procuramos dissertar sobre a questão da aula de Filosofia como oficina de conceitos e experiência filosófica. Inicialmente salientamos a relevância da experiência filosófica no ensino de Filosofia, destacando que, se o professor de Filosofia não foi orientado em sala de aula a exercitar experiências filosóficas, adotá-las em sua existência durante tal formação, esse professor se deparará com graves dificuldades para mediar uma experiência do filosofar com seus estudantes do Ensino Médio. Por experiência filosófica entendemos um ensino de filosofia que supera a transmissão meramente enciclopédica (que também é importante) da história, em uma relação em que o estudante aprende com os teóricos, relacionando tais conhecimentos com o que acontece em sua existência. Nesse sentido, o entendimento deleuziano da filosofia como criação de conceitos ensina-nos que no Ensino Médio não vamos aprender filosofia para sermos filósofos profissionais, mas vamos exercitar o pensamento filosófico para buscarmos vivenciar o exercício da cidadania de maneira plena.

Outro aspecto que foi abordado em nossa investigação foi a questão controversa sobre a história da Filosofia. Argumentamos sobre a relevância de que aprendamos a equilibrar a valorização da história da Filosofia, não a valorizando demasiadamente, nem desvalorizando-a, porque, afinal, necessitamos da história da Filosofia para filosofar; por outro lado, a memorização apenas dos

sistemas filosóficos é inócua se nos limitamos a decorá-los sem relacionar tais sistemas com a existência.

Neste contexto, apresentamos a hipótese de um entendimento da aula de Filosofia como oficina de conceitos. O professor filósofo deve contribuir para que a aula de Filosofia não seja um museu de ideias ultrapassadas, mas se constitua como oficina de conceitos, em que os estudantes possam exercitar uma experiência filosófica. Diferente de outras áreas do saber, em que os discípulos seguem o mestre, na Filosofia, o discípulo tende a ser desobedientes e buscar formas novas de recriar os conceitos daqueles que o antecederam, nisso encontrando o laboratório conceitual próprio da Filosofia. Pretendemos realizar futuramente pesquisas empíricas com professores de Filosofia para analisar as percepções hauridas acerca desse entendimento, que intuímos a partir do livro de Gallo (2012) e que entendemos que é significativo epistemologicamente para justificar as opções metodológicas no ensino de Filosofia, a fim de constituí-las como experiência filosófica.

Referências

CARRILHO, Manuel Maria. **O que é filosofia**. Porto: Quimera Editores, 2001

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

GABRIEL, Fábio Antonio. **A aula de filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar ‘o valor’ dos valores”**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017

GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Ana Lúcia; ALVES, Maurício Silva. **A aula de filosofia como criação conceitual e laboratório**

conceitual. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020

GALLO, Silvio. **Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v.22, n.44, pp.55-78, jul/dez.2008

GALLO, Silvio. **Metodologias do ensino de filosofia:** uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Didática e metodologia do ensino de filosofia.** Curitiba: Intersaberes, 2017

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino da filosofia.** Ijuí: Editora Unijui, 2002

ENSINO DE FILOSOFIA: A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PERSPECTIVA DE SIMONE WEIL

Rodrigo Gonçalves do Nascimento

Introdução

O objetivo deste estudo é analisar a importância do ensino de filosofia como facilitador da aprendizagem dos alunos de ensino médio e sua relação com o trabalho, sob a perspectiva de Simone Weil (2005). Esta pesquisa é relevante por sua contribuição ao debate sobre o assunto.

Diante do tema apresentado, pergunta-se se é possível, no atual contexto educacional, por meio da disciplina de filosofia, construir uma prática educativa enraizada nas experiências vividas pelo aluno em seu cotidiano. É possível que este aprenda, partindo-se de uma “pedagogia da tradução”, como fez Weil com seus operários?

Bingemer (2000) afirma que Simone Weil está conjugada com uma tensão ética de fundo que a levou, durante toda sua vida, não à fuga do mundo, mas à encarnação e ao ser-para-os-outros em uma forma radical. Vale ressaltar que Weil sempre buscou o eterno, no sobrenatural, ou no natural, assim como na escuta de seus indícios e ecos, nas grandes religiões, como judaísmo, cristianismo e na sacralidade do universo. Weil também dedicou a sua vida em prol da igualdade da classe trabalhadora.

O desafio de aplicar a “pedagogia da tradução” de Weil ao ensino de filosofia, para jovens, parte da premissa de que, hoje, ainda há muitos problemas no cotidiano do aluno de escola pública, tais como a violência, a miséria e a exclusão social. Tais

problemas são vivências cotidianas de jovens das classes mais pobres e mais vulneráveis. Esses problemas são antigos e recorrentes nos bairros periféricos, onde vive a população de baixa renda, e não são problemas recentes, como demonstram muitos estudos sobre o tema.

Portanto, este trabalho propõe-se a considerar a aplicação da “pedagogia da tradução”, desenvolvida por Simone Weil (2005), em suas aulas para os operários. A pedagogia da tradução de Weil consiste em uma metodologia de ensino que parte da leitura/tradução de textos dos pensadores mais renomados da história da filosofia, de modo a torná-los compreensíveis aos alunos. De acordo com Weil, todos os alunos podem compreender os textos de Platão, até chegar em pensadores contemporâneos como Heidegger, bastando ao professor traduzi-los na linguagem dos alunos.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa teórica de revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar a relação entre educação e o conceito de trabalho, de acordo com Simone Weil. O referencial teórico de base inclui obras filosóficas de Weil como: *O enraizamento* (2005), *Opressão e liberdade* (1939), assim como estudos de alguns teóricos, como Bingemer, (2005), Queiroz (2017) e Santos (2015). A seleção das fontes foi realizada na base de dados do Google Acadêmico.

O ensino de filosofia

No momento em que o professor de filosofia se dedica a ensinar temas ou conteúdos filosóficos a seus alunos, é preciso refletir que tais conteúdos possuem um contexto histórico a ser transmitido, visto que a filosofia tem cerca de dois mil e quinhentos anos de história. Assim, o professor necessita abordar as temáticas de maneira a vitalizar o conteúdo e torná-lo atrativo aos alunos do ensino médio. Gallo (2006, p. 19) observa que o professor de filosofia deve evitar dois problemas recorrentes: o conteudismo e o ensino voltado apenas para habilidades e competências:

No caso específico da filosofia, temos uma imbricação muito própria entre conteúdo e forma de produção. Isso significa que, no caso do ensino da filosofia, precisamos fugir de dois “cantos de sereia” muito comuns nos processos educativos: o conteudismo (isto é, tomar o ensino como mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos) e outro mais “moderno”, aquele do discurso das competências e habilidades (isto é, tomar o ensino na contramão do conteudismo, como o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências específicas). Se levarmos em conta que a atual política educacional brasileira, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais, assumem a defesa da organização do ensino em torno do desenvolvimento de competências e habilidades, certamente essa não é uma tarefa simples.

Por que ensinar filosofia nas escolas? Essa pergunta é sempre posta e repostada para o professor de filosofia. Qual o real significado da filosofia na vida das pessoas? Como não existe uma única resposta, podemos recorrer a um argumento muito presente neste debate: uma das finalidades do ensino de filosofia é a formação do pensamento crítico e reflexivo nos alunos, ou seja, a filosofia favorece a autonomia aos alunos, isto é, o pensar por si mesmos. Isso é confirmado pelo professor Obiols (2002):

[...] aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente (...). Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a ‘pensar por si mesmos’, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc. (OBIOLS, 2002, p. 77).

Gallo (2006) ressalta que ensinar filosofia é um trabalho com a diversidade, o que envolve diversos questionamentos, tendo os alunos acesso a perguntas essenciais para que fundamentem a sua existência de vida. Por isso, o ensinar filosofia é tido como sendo um risco de procura da criatividade, pois é um trabalho que não tem respostas simplistas, mas sempre bem fundamentadas no pensamento reflexivo.

Diante disso, as novas tendências do ensino de filosofia demonstram que cada vez mais é necessário propiciar aos alunos um olhar diferenciado, reflexivo e crítico sobre os temas debatidos nas aulas de filosofia no ensino médio. Para isso, é preciso que se quebrem paradigmas educacionais vigentes nos dias de hoje, tendo em vista que os alunos da atualidade precisam de diálogo, o que é facilitado quando o professor não usa palavras difíceis, mas busca aproximar-se da linguagem dos alunos, trazendo a filosofia para o seu dia a dia.

Gallo (2006, p. 22) destaca que o currículo do ensino médio deve garantir aos alunos tanto o ensino de filosofia, quanto de disciplinas de ciências e artes, pois cada um destes componentes contribuem para o desenvolvimento da potência do pensamento discente.

Garantir um currículo do ensino médio como expressão de um equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afectivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências. Aqueles que concluirão seus estudos nesse nível dificilmente terão outras oportunidades de encontro com tais experiências; por outro lado, aqueles que farão estudos universitários provavelmente enveredarão por uma dessas áreas, especializando-se, sem maiores oportunidades de experimentar as outras potências de pensamento.

Quando a filosofia é ensinada, é imprescindível o uso de métodos pedagógicos que possibilitem que o aluno construa seu próprio conhecimento, já que a educação básica deve fornecer ao aluno as condições mínimas de aprendizagem com um enfoque

transformador. “E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2011, p.28).

Diante da situação de desestímulo, ou desinteresse pela disciplina de filosofia, é necessário que o professor faça a diferença com os estudantes, uma vez que a filosofia é transformadora e faz com que o indivíduo que a conhece nunca mais seja o mesmo.

Vou afirmar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. [...] Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento. (CERLETTI, 2003, p. 62).

Frente a isso, ressalta-se que o professor é uma peça chave no processo de desenvolvimento do estudante, visto que é o agente responsável por despertar, nos alunos, o interesse pela crítica filosófica, para que eles possam aproveitar todos os benefícios que ela pode proporcionar ao ser humano na busca pela verdade.

Se tomamos então a filosofia como uma atividade de criação de conceitos, a aula de filosofia escapa a todos esses modelos. Nessa perspectiva, a aula precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico, sem, no entanto, cair no senso comum e no “opinionismo”, sem perder a dimensão estritamente filosófica do conceito. Explorando essa ideia, tenho afirmado que a aula de filosofia pode ser vista como que uma oficina de conceitos, um local onde eles são experimentados, criados, testados. (GALLO, 2006, p. 25).

Portanto, a educação filosófica deve buscar novos horizontes e novas formas de enfatizar o seu real sentido, já que ensinar filosofia não é apenas descrever conceitos, mas é demonstrar, com a prática de reflexão crítica, que ela pode contribuir para que o sujeito encontre a verdade sobre si e sobre todas as coisas.

Diante desse desafio de conquista dos alunos que se encontram desestimulados, a próxima seção demonstrará a proposta de Simone Weil de uma metodologia inovadora denominada “tradução”. Essa filósofa propõe que os alunos compreendam os mais difíceis textos eruditos, desde que o professor “traduza” esses textos para uma linguagem próxima dos alunos, fazendo com que eles passem a gostar e sentir prazer em estar na aula de filosofia. Weil aplicou esse método para seus alunos operários, estabelecendo uma relação entre o conceito de trabalho e a educação.

Relação entre a educação e trabalho em weil

Queiroz (2017) ressalta que Simone Weill era uma “ativista” que tinha por ideal uma educação voltada à realidade do aluno. Neste sentido, uma educação enraizada tem seu ponto de partida na compreensão da realidade dos seus estudantes, ou seja, vivencie aquilo que eles vivem. A filósofa assim descreve essa realidade:

Separada do mundo, em uma atmosfera confinada, uma cultura consideravelmente orientada para a técnica e influenciada por ela, muito tingida de pragmatismo, extremamente fragmentada pela especialização, completamente desprovida ao mesmo tempo de contato com este universo e de abertura para o outro mundo. (WEIL, 2005, p. 45).

Muitos são os obstáculos que a pensadora tem para formar seus operários nas grandes fábricas. Um deles é o que observa quando diz que, ao submeter-se o operário ao ensino visando à formação de mão-de-obra para grandes empresas, corre-se o risco de o ensino ser apenas voltado ao mercado de trabalho. Neste contexto, não é possível confiar em métodos arcaicos de educação, em que apenas existe a transmissão de conhecimento por parte do professor.

Neste sentido, a didática de Weil era trabalhar com a realidade de seus alunos, com aquilo que eles conheciam, fazendo com que seus alunos-operários acessassem o conhecimento de forma mais

significativa. Weil (2005, p. 65) ressalta que, para que o aluno compreenda a informação e construa o conhecimento, é necessário:

[...] um esforço de tradução. Não de vulgarização, mas de tradução, o que é muito diferente. Não tomar as verdades, já excessivamente pobres, contidas na cultura dos intelectuais, para as degradar, mutilar, esvaziar de seu sabor; mas simplesmente expressá-las, em sua plenitude, por meio de uma linguagem que, segundo a expressão de Pascal, as torne sensíveis ao coração, para pessoas cuja sensibilidade se acha modelada pela condição operária.

Pode-se dizer que, para os alunos do ensino médio da escola pública, comparando-os aos operários, pode-se partir de uma metodologia da aula de filosofia inovadora, que poderia ser a apresentação dos diálogos platônicos, conteúdo pelo qual muitos deles não se interessam. Caberia ao professor exercer um papel de mediador, com base na pedagogia da tradução, favorecendo a compreensão do aluno. Weil fez assim com seus trabalhadores, quando traduziu na linguagem deles os mais diversificados textos eruditos, fazendo com que eles entrassem em contato com a filosofia, na sua própria linguagem.

Só que seria preciso saber traduzi-la e apresentá-la. Por exemplo, um operário que sofre da angústia do desemprego, nela mergulhado até a medula dos ossos, compreenderia o estado de Filo teto quando lhe tiram o arco, e o desespero com que olha para suas mãos impotentes. Compreenderia também que Electra tem fome, o que um burguês, excetuando o período presente, é totalmente incapaz de compreender. (WEIL, 1987, p. 367).

Assim, a proposta desta pensadora para a educação é a tradução da linguagem erudita, usada pelas camadas ricas da sociedade que têm maior acesso à cultura, propondo o uso de uma linguagem mais coloquial, socialmente mais usada pelas pessoas que participam do seu processo de ensino, para que possam melhor entender as aulas dadas por ela.

Para Weil, as maiores obras clássicas dos tempos antigos, como Homero, entre outros, estão dentro do contexto das pessoas pobres, mas, a linguagem utilizada por elas não faz parte do seu contexto social. Mas, se houver uma tradução por parte do professor, a aprendizagem pode acontecer. Diz Weil (1987, p.312):

Homero e Sófocles estão cheios de coisas pungentes e profundamente humanas, é só os exprimir e representá-los de forma que se tornem acessíveis a todos. Acho, com um certo orgulho, que se preparar estas matérias e se lhes forem lidas, os operários mais iletrados saberão mais sobre a literatura grega do que 99% dos bacharéis – e ainda mais.

Para ela, a discussão filosófica deveria fazer parte da vida dos mais pobres da sociedade, de forma que a cultura dos ricos fosse democratizada e compartilhada. Isso seria possível, desde que se falasse na sua linguagem, facilitando-lhes a compreensão, tornando esse conteúdo significativo para eles.

Para Weil, a leitura é algo surpreendente e essencial para que a pessoa conheça o mundo à sua volta, leitura, aqui, compreendida como interpretação da realidade. Sendo assim, a pessoa passa a ter a possibilidade do letramento, que seria a interpretação do que está à sua volta, o que Paulo Freire chamaria de “leitura de mundo”. Queiroz (2017, p.44) afirma que:

O conceito de leitura é fundamental na filosofia de Simone Weil, pois, para ela, o mundo é um texto pelo qual a realidade é interpretada e significada de diversas maneiras através do corpo, assim como, na aprendizagem do alfabeto, este entra pela mão através do traçado das letras. A leitura é a significação do mundo, mas depende do exercício do hábito, tal qual a analogia do aprendizado do alfabeto. Há dois níveis de leitura: pela força e pela aprendizagem. Simone relata, por exemplo, as diferentes experiências de um soldado ao ver outro homem em tempos de paz ou em tempos de guerra, denotando que a força altera a leitura da realidade. Por outro lado, a aprendizagem pode conduzir o homem a outro nível de leitura, ao segundo ou terceiro níveis, até ao ponto

de chegar à “não leitura”, ou seja, à completa integração (harmonia) do homem com a ordem do mundo.

Desta forma, dialogando com esses dois teóricos da educação, Weil e Freire, observamos que ambos propõem um modelo de educação libertadora, que faz com que o estudante, por meio da consciência de mundo que a educação propõe, alcance a liberdade de pensamento, podendo refletir sobre as coisas que estão ao seu redor, resultado de uma educação integral.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 1982, p.81).

Em vista disso, a educação que liberta o aluno se faz essencial para que supere o modo tradicional e faça com que este aluno, por meio de suas experiências diárias, construa o conhecimento de forma crítica e autônoma, partindo da curiosidade e de sua criatividade. Neste processo de ensino e aprendizagem, o professor pode propor meios para que o aluno aprenda, pois toda aprendizagem, para estes dois pensadores, é libertadora.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1982, p.77).

Assim, esses dois pensadores se completam ao refletirem sobre a educação de trabalhadores, pois, para eles, a educação tem muita relação com o trabalho do educando, ou seja, com aquilo que ele vivencia. Para Weil, é necessário que o professor adote o método da “tradução” para que os alunos compreendam os temas e conteúdos abordados em aula. Para Freire, é preciso que o professor faça com que seu aluno leia o mundo e o interprete para que, assim, possa se libertar. Os dois possuem muitas coisas em comum, pois ambos educaram trabalhadores fazendo com que a educação chegasse até eles por meio daquilo que estes conheciam.

A filosofia da tradução de Weil

Muitos de seus biógrafos, como Maria Clara Bingemer, destacam os métodos pedagógicos de Simone Weil como prodigiosos. Sua forma de traduzir os textos das poesias gregas para os estudantes operários era fascinante, uma vez que, poucos docentes, como descreve Bingemer (2007), conseguiam tal proeza. Sobre isso, Queiroz (2017, p.43) ressalta que:

Sobre esse dom, ela nos diz que, quando se “transpõe” a cultura erudita para o conhecimento popular, é ainda melhor para aquela, uma vez que, assim, a cultura erudita vê-se divulgada, compreendida, saindo desta atmosfera de erudição onde se encontra encarcerada, como se fosse acessível somente aos “especialistas”. Da forma que nos é apresentada, a cultura formal torna-se um instrumento manipulado por professores como um molde para fabricar professores.

Desta forma, ao traduzir para os alunos os mais diversos textos filosóficos, Weil transpõe a linguagem erudita para uma linguagem atual, por meio da qual essas pessoas possam compreender o lugar de fala de Platão ou Aristóteles, por exemplo. Por isso, Bingemer (1981) ressalta que Weil compreendia muito bem a cultura grega e romana para que assim pudesse traduzir tais textos, fazendo com que seus alunos operários os compreendessem da melhor forma possível.

Por volta de 1935, Simone Weil concebeu a ideia de divulgar a poesia grega para os operários, em especial, certas tragédias gregas. Com efeito, esse desejo de divulgar sem vulgarização a acompanhará até o fim de sua vida, pois no seu derradeiro texto, *O Enraizamento*, escrito no mesmo ano de sua morte, em 1943, ela retorna a essa ideia. A filósofa afirma claramente que melhor do que falar em vulgarização da cultura seria falar em “tradução”. (PUENTE, 2013, p. 75).

Na grande obra *Odisseia*, de Homero, por exemplo, Weil (1987) descreve que via ali um resumo de toda a ideia da força que coordena o poder político e social. E é justamente isso que essa filósofa procurava nas grandes literaturas gregas e romanas. A sua inspiração, de acordo com Bingemer (1981), era a de que a “teoria da força” pudesse ser posta em prática nos dias atuais. Com isso, Weil (1987) afirma que, quanto à nossa disposição em venerar os grandes “vencedores” da história, taxando, por vezes, concepção de vitoriosos como a única história aceitável, esquecemo-nos daqueles que suspostamente foram vencidos.

A filósofa não só esteve presente na vida dos estudantes operários, mas também estava junto deles no trabalho, nas fábricas. Quando alguns operários foram reivindicar seus direitos, Weil estava presente e deu total apoio a seus alunos. Muitos jornalistas da época não entenderam a postura dessa professora e se questionavam: por que uma professora do Liceu está presente aqui? Ela foi muito pressionada pela gestão e pelo poder público para largar o cargo, mas, seus alunos, por gostarem tanto de suas aulas, fizeram um abaixo assinado para que a filósofa permanecesse como professora no Liceu. (BINGEMER, 1981).

Ela executava seu método de tradução até mesmo com filósofos já formados, como é o caso de Gustave Thibon, que afirma no prefácio da obra de Weil, *A condição Operária e Outros Estudos sobre a Opressão* (1979), que:

Seus dons pedagógicos eram prodigiosos, se ela sobrestimava de bom grado as possibilidades de cultura de todos os homens, ela sabia se pôr ao nível de qualquer pessoa para ensinar o que quer que fosse...

Ensinando a regra de três a um moleque atrasado na aldeia, ou me iniciando nos arcanos da filosofia platônica, ela se dava a si mesma e tentava obter de seu discípulo aquela qualidade de atenção extrema que, na sua doutrina, se identifica à prece. (WEIL, 1979, 48-49).

Thibon foi um filósofo muito católico e dono de uma fazenda na região de Paris. Conheceu esta filósofa por meio da carta de um amigo, na qual ele pedia um emprego para ela como criada, descrevendo-a: "...uma jovem israelita, filósofa e militante de extrema esquerda". Sabe-se que ele, de primeiro, não quis ajudar, afirmando, no prefácio, que Weil: "[...] exteriorizava, com uma espontaneidade tremenda, o lado desagradável de sua natureza, mas foi necessário muito tempo, afeto e pudor vencido para manifestar o que havia nela de melhor." (WEIL, 1993, p. 9).

Bingemer (2009) afirma que Weil é "uma professora da prática da existência humana". O autor define a filosofia de Simone Weil não como uma simples ação genérica, com a intenção de edificar concepções inacessíveis ao sujeito simples e disponíveis apenas para a elite de filósofos, mas, sim, de que o filosofar é um método que se adquire com a evolução espiritual, na qual esse vem a ser adquirido com uma mudança radical do estilo de vida da pessoa, como uma espécie de purificação e uma transformação da alma.

Como os pitagóricos, ela compreendeu que no mais profundo núcleo da filosofia está a tensão, a contradição e a harmonia. Como Sócrates, compreendeu que filosofar é um diálogo constante na busca da verdade. Graças a Marco Aurélio, compreendeu que a filosofia é um processo de autodisciplina e de purificação constante do desejo. Como Plotino, compreendeu que a filosofia é um processo de contemplação e de passividade, que implica deixar para trás toda atividade interna, representações distintas, vontade própria e posses individuais. E, devido a Platão, compreendeu que a filosofia é um treinamento para a morte; um processo de autodescobrimento e de aniquilação do self, de adquirir um olhar novo para a realidade, de ser progressivamente transformado pela presença de Deus, e, de todas estas maneiras aceder à salvação. (BINGEMER, 2009, p. 57).

Bingemer (2009) ainda ressalta que sua filosofia pode ser confundida com sua vida, já que ambas caminham em comum acordo, pois a sua filosofia testemunhava a respeito da originalidade de sua vida, visto que, para ela viver, tinha que buscar pela verdade, pelo bem e pela justiça. Por isso, para Weil só existe reflexão filosófica se houver uma transformação de vida.

A filosofia para Simone Weil não é concebida, por conseguinte, como um saber meramente teórico, mas principalmente como um modo de vida, e é oportuno lembrar, para os que não conhecem sua breve mas impressionante biografia, que a sua própria existência foi fortemente dedicada às causas sociais e modelada – como provavelmente nenhuma outra vida de um filósofo do século XX foi – conforme adágio socrático de que “é melhor sofrer uma injustiça do que cometê-la”. É a testemunha viva desta concepção da filosofia como um modo de vida, associando assim de maneira exemplar práxis política e reflexão filosófica. (PUENTE, 2013, p. 148-149).

Weil, como docente, se aliava aos livros e à filosofia para educar seus alunos e, partindo da experiência de vida, ela vai se afastando das teorias e se aproximando da vivência dos educandos. Bingemer (2009) ainda descreve que seus textos são simples e de fácil compreensão, já que ela traduz, de forma simples para que todos compreendam, os mais complexos textos filosóficos.

E assim deve ser com os estudantes de hoje em dia, pois, como ressalta Gallo (2006), os professores devem fazer com que a filosofia estimule os alunos a pensar criticamente a respeito do mundo e das coisas que estão à sua volta, de maneira a se formarem integralmente como indivíduos capazes de refletir sobre as coisas que os rodeiam.

Considerações finais

É expressivo ressaltar que o ensino de filosofia se mostrou como algo importante para a educação, uma vez que é preciso apresentar aos alunos um olhar diferenciado, reflexivo e crítico

sobre a filosofia, assim como fizeram Weil e outros pensadores, traduzindo a fala filosófica de forma a facilitar a compreensão e a consequente aprendizagem desses alunos.

Procuramos demonstrar, neste trabalho, que é possível construir com o estudante uma educação enraizada nas suas vivências do dia a dia, na qual o professor de filosofia, ao abordar os temas em sala de aula, pode fazer com que as obras platônicas, ou outras, como *O Príncipe*, de Maquiavel, sejam compreendidas pelos alunos, considerando o que eles vivem no seu cotidiano.

Também é notório que uma pedagogia da tradução se faz necessária nos dias de hoje, pois os alunos enfrentam uma grande onda de desestímulo, na qual o ensino de filosofia é visto como algo sem sentido. O professor, ao abordar a “pedagogia da tradução”, fará com que os temas trabalhados em sala sejam compreendidos de acordo com a realidade de seus alunos.

Ficou evidente que a busca pela verdade foi o grande motivo que impulsionou Simone Weil, tanto do ponto de vista existencial, como do filosófico. Teve uma vida inquieta e apaixonada pelo mundo, pelo exercício filosófico, pelo próximo em seu sofrimento e por Deus, quem ela encontra ao buscar incansavelmente a verdade filosófica.

Diante disso, percebemos que a proposta da *pedagogia da tradução* de Weil tem por base a sua experiência concreta de trabalho em sala de aula e seu exercício filosófico em busca da verdade. Ao demonstrar que o trabalho filosófico e a prática da educação podem interagir, podemos colocar estes conceitos nos dias atuais, quando relacionamos a realidade dos alunos com os conteúdos trabalhados pela filosofia.

Muito precisa ser mudado para que se atinja o ideal weiliano de educação, mas, para isso, é preciso empenho dos docentes que, ao exercerem o papel de mediadores, necessitam de abertura para que possam adaptar os antigos métodos de ensino para um novo e eficaz método, ou seja, a pedagogia da tradução.

Portanto, esta investigação buscou contribuir para que se possa compreender a temática da educação e a sua relação com o

trabalho pedagógico e filosófico. Este estudo também pretende contribuir para novas pesquisas, pois esse tema não se esgota aqui. É preciso que haja mais pesquisas filosóficas neste campo de atuação para que a educação brasileira seja cada vez melhor.

Referências

BINGEMER, Maria Clara Luchetti. **Simone Weil e o estudo das culturas**, São Paulo: editora PUC-RIO. 1981.

BINGEMER, M. C. L. **Simone Weil: A força e a fraqueza do amor**. São Paulo ed. Rocco, 2000.

BINGEMER, M. C. L. **Simone Weil a força e a fraqueza do amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BINGEMER, M. C. L. **Simone Weil e o encontro entre as culturas**, São Paulo: Paulinas, 2009.

BORDIN, Luigi. **A Paixão e a provocação da Verdade**. Rio de Janeiro: Síntese Nova Fase, 1994.

CERLETTI A. **Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GABELLIERI, E. Simone Weil: uma filosofia da mediação e do dom. In: BINGEMER, M. C. L.; DI NICOLA, G. P. (Orgs). **Simone Weil: ação e contemplação**. Bauru: Ed. Edusc, 2005. p. 213-214.

GALLO, Silvio. **A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade.** ETHICA RIO DE JANEIRO, V.13, N.1, P.17-35, 2006. Disponível em: <http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2020.

MARIZ, D. **Reflexões sobre a educação do trabalhador a partir do pensamento de Simone Weil.** Pro-Posições vol.30 Campinas 2019. Epub Dec 02, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072019000100553&script=sci_arttext. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

PUENTE, F. R. **Exercícios de atenção: Simone Weil leitora dos gregos.** São Paulo/ Rio de Janeiro: Paulinas / editora: PUC-Rio, 2013.

QUEIROZ, Hamilton Barreto. **Educação, desenraizamento e contemporaneidade em Simone Weil.** Hamilton Barreto Queiroz. – Salvador, 2017. 92 f. Orientador: Luciano Costa Santos. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2017. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/568/1/DISSERTACAO%20EDUCACAO%2C%20DESENRAIZAMENTO%20E%20CONTEMPORANEIDADE.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

SANTOS, L. **A servidão involuntária: Trabalho, educação e enraizamento em Simone Weil.** UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO Ano 15 • n. 1 • jul./dez. 2015-2. Disponível em: <file:///C:/Users/rodri/Downloads/715-2342-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2020. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

TEIXEIRA, Faustino. **Caminhos da mística.** São Paulo: Paulinas, 2011.

WEIL, Simone. **Opressão e liberdade**, São Paulo: EDUSC, 1939.

WEIL, Simone. **Aulas de filosofia**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas/SP: Papyrus, 1987

WEIL, Simone. **A Gravidade e a Graça**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. São Paulo: editora EDUSC, 2005.

WEIL. S. **Condição Operaria e Outros Estudos Sobre a Opressão**. Rio de Janeiro. Paz e terra. Tradução: Therezinha G. G. Langlada. 2008.

**CRISIS Y BRECHAS:
INTERPRETACIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL
EN COLOMBIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

Campo Elías Flórez-Pabón
Jenny Patricia Acevedo-Rincón

Introducción

Cuando hablamos de brecha digital en cualquier contexto inmediatamente aludimos al concepto de diferencias sociales, económicas, culturales y de conocimiento que se presentan en las diferentes sociedades a nivel mundial. Esto debido a que la distribución económica no es democrática y la riqueza se encuentra concentrada en unas franjas de la sociedad. Si bien el Estado actúa como una herramienta de redistribución de los bienes de la sociedad quedan muchas personas por fuera de la pirámide social democrática de los estados, a quienes en muchas ocasiones no les llega ningún beneficio, de la vida propuesta en mancomunidad (*commonwealth*) a decir de la máxima atribuida a Aristóteles, quien dice que el hombre es un ser gregario por naturaleza¹. Esto implicará que en la práctica social se aplicará este concepto de redistribución de la riqueza dentro de la sociedad en su conjunto. No obstante, para que este paradigma en sentido aristotélico se presente hay muchas

¹ En todo Estado es evidentemente una asociación, y toda asociación no se forma sino en vista de algún bien, puesto que los hombres, cualesquiera que ellos sean, nunca hacen nada sino en vista de lo que les parece ser bueno. Es claro, por lo tanto, que todas las asociaciones tienden a un bien de cierta especie, y que el más importante de todos los bienes debe ser el objeto de la más importante de las asociaciones, de aquella que encierra todas las demás, y a la cual se llama precisamente Estado y asociación política. (Aristóteles, 2019, p. 49).

variables que determinan que esto sea posible; como es el caso del fenómeno de la corrupción en los estratos gubernamentales mundiales con referencia al manejo de recursos públicos para los menos desfavorecidos en las sociedades. En donde se ve un problema real para que los pobres y desposeídos (pobreza extrema²) tengan acceso a ayudas estatales. Sin embargo, la cuestión de la distribución de la riqueza está lejos de ser una simple cuestión.

Otro ejemplo, se puede observar en los campesinos precapitalistas de la India, donde uno se podría alegar que ellos tienen el control total de sus tierras y sus recursos naturales. Esto se debe precisamente al sistema feudal de la propiedad de la tierra. No obstante, una economía rural requiere insumos que a veces se presentan como "bienes comunes", pero que en realidad son propiedad de una clase específica o clase dominante. Estos insumos son materias primas y productos manufacturados que requieren de transporte y almacenamiento, que inevitablemente son propiedad de esta clase o clase particular, lo que hace que en realidad estas comunidades campesinas de la India estén ya sea en la extrema pobreza o en la pobreza. Esto hace que no se tenga acceso a educación, vivienda, saneamiento básico, acceso a la información, entre otros elementos que se necesita para decir que están saliendo de una brecha de pobreza impuesta por los sistemas capitalistas del mercado.

Así mismo, se puede decir que las causas de la brecha digital son complejas y van mucho más allá de nuestros sistemas económicos y estructuras sociales. Por ejemplo, en los últimos años, el aumento del coste de la vida y los servicios públicos inadecuados han puesto a prueba las diferencias culturales que durante mucho tiempo han definido a cada nación. Unas como primer primermundistas, otras como tercermundistas en lo que esta clasificación puede objetar. Lo que hace que el motor económico de

² Según el reloj de la pobreza de la fundación *Brookings Institute*, cuya subsidiaria es *World Data Lab* se considera que aproximadamente cada segundo hay una persona que se suma a la pobreza extrema, lo que daría una cifra de 689.103.663 millones de personas en extrema pobreza aproximadamente (Brookings Institute, 2020).

las naciones se active para poder responder a las diferentes obligaciones sociales contractuales frente a bienes y servicios. Sectores económicos pudientes y no pudientes intentan acceder a los servicios y responder culturalmente a las demandas de un coste de vida diferente. Ya que al ser confrontados con estas realidades mediáticas del mercado se quiere acceder a estos bienes y servicios y calidad de vida que la sociedad capital demanda. Un ejemplo de esto sería por ejemplo el hecho de que constantemente se esté cambiando de modelo de celular, pues las condiciones de los nuevos aparatos son mejores que lo que podría representar un modelo más antiguo. Es más, hoy día sería impensable el uso de un celular sin datos, o que este no sea un smartphone. Si se tiene un teléfono antiguo todo mundo debería renovarlo por la versión *plus* del modelo de la preferencia.

Estos estilos de vida los cuales median bienes y servicios lo único que ahondan son las marcas de la brecha digital en forma de huella que se vive en la sociedad, en cuanto acceso a medios mediados por un factor de material. Si no se tiene el factor económico, indudablemente no se tiene el acceso a los beneficios que esto trae, y sin el acceso al medio se excluye. Aún, pensemos más a fondo, si se lograra solucionar el problema del acceso a los medios, bienes y servicios, y todo fuera en un modelo social-comunista, aparecería una brecha digital de segunda clase, la cual sería educativa³. Los que saben usar y los que no saben usar estos medios de acuerdo con un fin de mercado, planteándose la brecha digital insalvable con los modelos históricos económicos, y culturales que se vienen desarrollando.

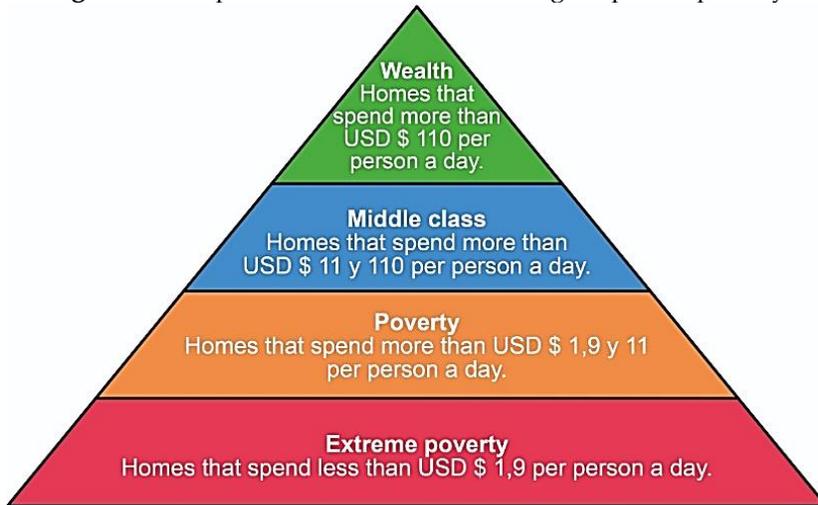
³ En sentido de la educación otra posible cara de la brecha digital en la educación estaría expuesta en el hecho de que las instituciones educativas no han podido seguir el ritmo de los avances de la tecnología, debido a que este es un fenómeno social dinámico, guiado por el mercado. Una cosa es tener un computador, y otra que este sea obsoleto para lo que se quiere enseñar. Estoy pensando en procesos como computación cuántica, por ejemplo. Lo que haría que todos nuestros computadores fueran basura frente a este modelo científico.

Todo esto quiere decir que las causas de la brecha digital son complicadas, y en algunas perspectivas insalvables y en otras perspectivas hasta necesarias para no destruir un sistema social. En este sentido, otra gran parte del problema estaría situado en el valor como acceso al medio. Es decir, ¿cuánto cuestan las cosas de buena calidad para que estos procesos educativos se puedan dar? Ya que esta ha sido una constante desde que comenzó Internet. Por ejemplo, los productos de lo que se denomina alta gama se están volviendo transversales para las personas de clase media. Ya no es piramidal el acceso a estos, pero son guiados por el valor de un modelo de materialismo histórico en el que las sociedades han caído en los procesos de tecnologización. Esto lo que permite es poner sobre el tapete el tema de que el coste actual de un buen rendimiento informático no es sólo demasiado alto para algunos clientes, sino que es históricamente tan alto que pocas empresas pueden permitírselo, siendo esto una causa económica específica de la brecha digital, revelando esto otra problemática específica.

Lo que conlleva a pensar en que una de las principales causas de la brecha es la naturaleza de la propia Internet. Ya que, en lugar de depender de la transmisión física de datos, el mundo digital -2020 en medio de la pandemia- depende de la potencia de procesamiento y de los vastos conjuntos de datos asociados a la Internet. Generando más desigualdad que la que está planteada por un sistema económico como se puede observar en la siguiente infografía.

En este sentido, cabe enfatizar que el alto costo del acceso y la utilización de Internet sería una causa de la brecha. Ya que en ningún lugar es eso más evidente que en el valor actual de una conexión inalámbrica a Internet. Para muchas personas ubicadas dentro de la pobreza y la pobreza extrema, es difícil pagar una conexión inalámbrica a Internet, y el costo de las conexiones inalámbricas a Internet sigue creciendo rápidamente (al parecer porque en medio de la pandemia se han dado cuenta estas empresas de lo necesarias que son. Al punto que podríamos decir, que en medio de esta crisis sanitaria las únicas ganadoras son estas.

Figura 1. Comparative social scale of average expenses per day.



Fuente: ORIHUELA (2018).

El resto de los sectores económicos están en proceso de recesión a mediano y largo plazo. De hecho, se estima que, en los próximos cinco años, el número de usuarios conectados a través de Internet inalámbrica se cuadruplicará (BHATTACHARYA, A., & GHOSH, A. 2020). Ya sea por el auge del Internet de las cosas, ya sea por la necesidad de estos sistemas para el teletrabajo o para la educación remota.

En ese orden de ideas, se puede expresar que las causas de la brecha digital no se comprenden bien, ya que son diversas y de diferente orden dependiendo del país del que se hable. Sin embargo, todo este panorama de la brecha digital lo que hace es sugerir la necesidad de ser superado. Ya sea por los gobiernos en su eje gubernamental, o ya sea, en la perspectiva económica que ahonda las diferencias sociales. Lo que conlleva a plantearse el problema de la educación virtual en cualquiera de las etapas en medio de la pandemia como medio para salir de la brecha digital en que se encuentra sumida una gran parte de la población mundial. De allí que proyectos como la alfabetización mediática son ahora una parte esencial de la educación, ya sea de trabajadores

que dependen de las nuevas tecnologías, o de estudiantes universitarios o de estudiantes de colegio o escuela. Es un deber de cada estado empezar a trabajar este otro frente, para evitar la brecha digital en el nivel de manejo de la información. Ya que varios estudios de alto nivel han demostrado que obtener información sobre la tecnología digital, a pesar de su complejidad inherente, es un problema clave para muchos jóvenes (PARK, Y., & MITHAS, S. 2020).

La finalidad del presente escrito es representar el concepto de brecha digital que se vive en Colombia desde una perspectiva general, a partir de las experiencias educativas de las “otras humanidades” en el contexto universitario público suscitado a raíz de la crisis sanitaria mundial propiciada por el COVID 19. Para dicha descripción se está retomando como metodología de análisis algunas nociones manejadas en la pedagogía social desde el pensamiento educativo desarrollado por Natorp, Freire y Boaventura de Sousa. La descripción de este texto se hará de manera deductiva desde el concepto de brecha y crisis en Colombia.

La brecha digital en América Latina y en Colombia

Nadie puede negar que los distintos gobiernos de América Latina hacen grandes esfuerzos para enfrentar el problema de la brecha digital. Donde se hacen esfuerzos económicos mayúsculos en este tiempo de pandemia para que sean superados, sobre todo en perspectiva de teletrabajo y de educación virtual en todos los niveles. Lo que aquí se describe son las experiencias radicales por reducir estas brechas en la experiencia de la educación superior a partir de las otras humanidades, primero desde la perspectiva latinoamericana y posteriormente enfocada en Colombia.

Si se tiene que mirar el tema de la brecha digital, indudablemente lo que se piensa es en las causas para ver si se puede superar estas con los programas que el gobierno viene desarrollando en torno de los procesos de educación virtual asistida o mediada por tecnologías. Esto envuelve que las causas de

la brecha digital en América Latina son una crisálida de tipo político en cuanto respeto de los derechos de la sociedad civil. En otras palabras, cada vez que se habla de brecha digital en educación o en cualquier otro contexto se alude a una falta de derechos, o a una violación de estos por parte de diferentes entes al no haber solucionado esto en décadas anteriores, y al haber comprometido planes de gobierno como plataformas políticas para elecciones y reelecciones en toda la región.

Por ejemplo, retomemos la isla caribeña de Cuba. La mayoría de la gente sabe por cultura general que no se puede componer una nación como Cuba dejando caer alimentos o medicamentos desde un avión porque alimentaría la mentalidad paternalista de un estado que todo lo provee y que aliena los medios de producción social -prácticas que aún hoy en medio de la pandemia Estados Unidos utilizó para ayudar a los estadounidenses en crisis-, pero sí se podría hacer un gran cambio en la sociedad civil dejando caer la Internet de alta velocidad, las redes eléctricas, la atención de la salud y las escuelas públicas, a través de las cuales las telecomunicaciones y las comunicaciones se convierten en un regalo envuelto en gratuidad. Pero, para llegar allí, sin embargo, se necesita voluntad política, agudeza en el gobierno de turno y gente que se preocupe porque los miembros de un estado o nación salga adelante. Al punto de expresar que esto no vendrá de la noche a la mañana, y que los intereses de las diferentes castas dominantes en el gobierno, como la de los Castros tienen que querer que esto se dé para que el cambio sea posible, y se pueda concluir que Cuba ya no tienen procesos de brecha digital en cuanto acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Sin embargo, pese a esta realidad y análisis especulativo, Cuba es el único país suramericano que no tiene niveles de analfabetismo y, que esto se debe a programas como la educación televisiva en las zonas rurales cubanas. Idea que daría a entender que pese a que se tiene acceso a la información esto dista mucho de procesos de transformación sociales reales como lo son las brechas digitales en la sociedad cubana. Dicha lectura se puede extender a otras islas y otros

contextos del continente guardando sus proporciones, siempre con el mismo resultado. Tenemos brecha digital en América Latina por procesos relacionados con la política y la sed por el poder. A decir de Niklas Luhmann (1979, p. 167): “El poder es un factor universal para la existencia de la sociedad, enraizado en el mundo de la experiencia viviente”. En donde uno no sabe muy bien de lo que trata como menciona Byung-Chul Han (2019, p. 7).

Por otra parte, si se observa a Colombia en esta perspectiva se observa que la realidad es aneja a esta situación latinoamericana. El contexto de desigualdad cultural y educacional suscitado por la brecha digital que a fin de cuenta también es una brecha política, lo único que hace es presentar que no hay posibilidad de una demogamia digital, y el concepto de inmigrantes digitales según Prensky (2010) queda corto para la realidad socio cultural que se presenta. Cabe apuntar que no se tendría nativos digitales por el hecho de nacer en una época digital, sino lo que determinará la ciudadanía digital será el acceso a los medios. Sin el acceso a estos medios pues, solo tendremos analfabetos digitales (*ignorantia plena digital*). Debido a que está creciendo la brecha digital en los colombianos pobres por las razones que hemos expuesto anteriormente. Dejando fuera del mundo digital a quienes viven en pobreza extrema y pobreza económica. A esto se le puede sumar el constante éxodo de inmigrantes venezolanos que son desposeídos y viven de la caridad de los procesos de gobierno pero que entran en la dinámica de ahondar la brecha digital, que es profunda de por sí en el pueblo colombiano.

Ante esta realidad, se puede volver a preguntar por las causas específicas, y saldrían respuestas del tipo de que en Colombia al menos el 40 por ciento de la población del país no tiene acceso a una computadora, lo que dificulta su uso en público, y a medida que la brecha digital persiste, estas tecnologías digitales están disminuyendo la conciencia y el acceso al uso de la computadora generando la *ignorantia plena digital*. En contraposición se puede decir, que Colombia tiene una de las tasas más altas de adopción de teléfonos móviles del mundo. Hay estudios que revelan que

entre 2013 y 2015, esta cifra se duplicó en el país, donde más de 32 millones de habitantes tiene acceso a la telefonía móvil OECD (2019). De lo que se puede concluir que el uso de la telefonía móvil está creciendo rápidamente en Colombia, pero no la superación de la brecha digital frente a los procesos que nos atañe aquí que son del orden educativo en medio de la pandemia (FLÓREZ-PABÓN & ACEVEDO-RINCÓN, 2020, p. 1).

La pedagogía social y la brecha digital

Frente a esta situación de crisis en el contexto mundial y latinoamericano surge la pregunta de ¿de qué se puede hacer en esta situación?, ¿cómo abordar la educación asistida por tecnologías en un país con brecha digital?, y en surgen enfoques enriquecedores dentro de esta situación como son las reflexiones de la pedagogía social en muchos sectores olvidada. Ya que esta apuesta ha discutido a lo largo de los años desde el contexto de la pobreza: ¿cómo la pedagogía social puede ayudar a superar el tema de la opresión y la pobreza?, como lo recuerda la obra de Freire expuesta en 1968, o la de pedagogía de la esperanza en 1992, cinco años antes de la muerte del paulistano. Enfoques teóricos que pueden ayudar en el tema de la educación virtual en medio de la brecha digital colombiana y latinoamericana. Incluyendo discurso como el de Paul Natorp, que sientan las bases de este enfoque de la pedagogía social pueden ayudar a confrontar preguntas de: ¿cómo la pedagogía social puede ayudar a cerrar la brecha digital en el aula?, o tal vez ¿cómo podría crearse esta capacidad? Además de ayudar a pensar los discursos de Sousa⁴ el ¿cómo podríamos transformar el conocimiento en poder productivo y aumentar su utilidad para todos, en particular para los jóvenes y los que luchan

⁴ El objeto del presente texto no es problematizar si Boaventura de Sousa pertenece al enfoque de la pedagogía social. Si no ver que desde sus lineamientos sociológicos y políticos sus reflexiones no desentonan con el discurso de su homólogo brasileño Freire, sobre quien más se discutirá en este apartado.

en esferas problemáticas como la pobreza, la educación y la desigualdad?, ideas de la que se ocupará este apartado para intentar responder algunos de estos interrogantes.

Para esto se remitirá a la delimitación de los hechos de la enseñanza superior de las otras humanidades, y se debe preguntar ¿qué se entiende por aprendizaje social?, entendido como educación social. El cual es un término amplio que describe una serie de prácticas en el uso de la tecnología social en la educación, concepto que puede ser usado en medio de esta crisis sanitaria en lo que respecta a la educación mediada por tecnologías en la educación superior. El concepto, además, alude a que algunas de esas tecnologías usadas son descriptivas, por ejemplo, el uso de los medios de comunicación social para proporcionar un foro de debate iniciado por los estudiantes sobre un tema determinado. Otras son prescriptivas, como un proceso educativo que utiliza los medios digitales para proporcionar retroalimentación que ayude a los estudiantes a ser más eficaces. Ejercicios que serían parte de la educación social.

La Pedagogía Social, como pedagogía crítica «se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales» (ORTEGA, 2009, p. 28).

En otras palabras, la pedagogía social y la pedagogía crítica serán el constructo ético y político de la formación que determine por medio de la tecnología la educación de carácter social. Lo que debe conllevar a pensar en que la tecnología social puede ser cualquier cosa que proporcione un punto de acceso a la información o un entorno de apoyo en el que los estudiantes puedan encontrar compañía y ganar motivación para aprender". Sin embargo, esto no ocurrirá mientras siga presente el concepto de brecha digital en las sociedades.

En este orden de ideas, la tecnología social puede estar representada por cualquier cosa que proporcione un punto de acceso a la información o un entorno de apoyo en el que los estudiantes puedan encontrar compañía y ganar motivación para hacer las cosas que quieren hacer (ACEVEDO-RINCÓN & FLÓREZ-PABÓN, p. 5). Es decir, un smartphone, una tableta o un computador donde tengan la oportunidad de interactuar con el medio virtual para poder transformar su realidad, no solo por lo que les pueda llegar a gustar sino por la realidad que atañe a su contexto familiar, y cultural. No obstante, esta idea casi utópica hace caer en cuenta que estos aparatos no funcionan en este sentido, si no tienen una conexión a Internet que les permita lograr los objetivos académicos propuestos por el modelo de educación propuesto en medio de la pandemia.

Boaventura de Sousa plantea en algunas entrevistas recientes que el virus tiene una pedagogía cruel, pero con algo que enseñarnos, y solo si estamos atentos entenderemos de qué se trata. (SOUSA SANTOS, 2020). Tal vez revela la crisis social en la que Latinoamérica y Colombia han estado sumidos hace décadas y que no se quiere reconocer, una crisis que traspasa el entorno educativo, el modelo económico de producción habla de la salud, y del medio ambiente por solo mencionar, algunos aspectos de lo que deberíamos aprender de este virus. Volviendo a razonar sobre la pregunta de ¿cómo puede la pedagogía social ayudar a cerrar la brecha digital?, además de ser la conciencia pedagógica del virus.

En este sentido, se tiene que empezar a proponer la relación de pedagogía social y la tecnología, las cuales siempre han estado conectadas. Ya que, el principal punto de conexión en esta crisis está entre lo tecnológico digital y lo pedagógico social. Así que, si se quiere aportar desde la pedagogía social a este contexto de crisis se tiene que mirar que la tecnología actúa como un lenguaje cultural y científico que fue creado para enseñar en el mundo social actual.

Un claro ejemplo de lo que se ha expuesto, está presente en el hecho de las brechas que cada vez son mayores los modelos educativos que intentan conectar la forma en que los estudiantes

aprenden en un mundo digital y cómo son sus actividades en el mundo real. Dejando a los estudiantes bien atendidos por un enfoque pedagógico que aprovecha el aprendizaje social y digital juntos. Lo cual, nos tiene que retar a un aprendizaje que hace hincapié en los complejos efectos del aprendizaje digital (como lenguaje de esta pandemia) y sus mecanismos y teorías para enriquecer el aprendizaje y las interacciones sociales de estudiantes y docentes en cualquier nivel educativo, privilegiando en este escrito la educación de pregrado. Pues cuando las pedagogías sociales presentes en los docentes pueden mejorar los resultados y superar los desafíos que aparecen en esta crisis digital, entonces se estará optando por superarlas por todos los actores de esta. Cada uno desde su rol desarrollará las habilidades digitales para las cuales está capacitado, y para destacar las lecciones locales que las pedagogías sociales pueden aportar a la sociedad escolar y cultural. Sin embargo, en estos procesos, no todo es positivo. Siguen quedando los analfabetos digitales (*ignorantia plena digital*), quienes debido a su marcada influencia por una brecha generacional o digital no pueden o no son capaces de adaptarse a estos cambios.

En otras palabras, se necesitará con la pedagogía social pasar un puente por parte de maestros y estudiantes en esta época de crisis. Un puente tecnológico en la mayoría de los aspectos para pensar en una labor de inspiración social acorde con la labor formativa.

Por otra parte, si este proceso no se da o no se ha dado a lo largo de más de cuarenta años, es porque hay una notable disyunción entre las creencias culturales del Estado y las de las escuelas y universidades, y quizá dentro de la cruel pedagogía del virus es uno de los mensajes que se debe recapacitar en las academias por parte del gobierno en cabeza de los ministerios de educación. Lo cual requiere un compromiso cívico y pragmático para ayudar a cerrar la brecha digital por parte de gobernantes como de la sociedad civil individual.

Paulo Freire creía esto. El trabajador social que cree en el poder del diseño como pensamiento crítico para abordar la injusticia social.

Como ya se ha mencionado, este diseño puede ayudar a las personas que han sido excluidas de la sociedad en general hablando de incluirlas, y generando programas para que del discurso se pase a la realidad. En la pedagogía del oprimido nos habla de:

[...] como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación". (FREIRE, 1993, p. 26-27).

Es evidente que se trata de un factor importante, ya que esas minorías, los pobres, los pobres extremos como inmigrantes tiene que iniciar su proceso de reconciliación con la pedagogía de la esperanza, con la puesta en marcha de la libertad para que a través de sus derechos puedan ser ciudadanos del mundo. Para ello, la pedagogía social pone énfasis en el pensamiento crítico y la lectura amplia en la literatura, *la matemática*, la historia, la política y la filosofía. Tal vez lo más relevante para Freire, estaría enfocado en escribir textos profundos y complejos para clases numerosas que pueden ser menos estresantes, porque los estudiantes leerán mucho más allá de sus propias lecturas y en los textos de pensadores más desafiantes y culturales encontrarán la esperanza que les hace falta en medio de la crisis sanitaria, y más allá en medio de esta crisis política. La riqueza y variedad de la Imaginación creativa que se demuestre del aprendizaje de las ciencias y las otras humanidades presenta el papel determinante de las ciencias sociales y de la filosofía en la sociedad como un elemento que permite pensar y transformar la realidad.

Lo que nos lleva a pensar cómo puede ser esto posible, y es a partir del trabajo desde y con estas comunidades menos desfavorecidas. Sin embargo, en este contexto de pandemia la cercanía no puede ser posible, y se exterioriza la

instrumentalización de los recursos para el conocimiento. Hecho que soslaya el sentido democrático de la educación crítica. Pues la brecha digital en la medida que no sea intervenida marcará más las diferencias sociales, culturales y económicas de cualquier sociedad que la posea, en este caso la colombiana y latinoamericana. Lo que debe conducir a la pedagogía de la transformación basada en la construcción de nuevas estructuras, tecnologías y pedagogías apoyadas en planes de gobierno efectivo que mitiguen las diferencias sociales de acceso a medios educativos universitarios. Así la imaginación pedagógica y la práctica del desafío que antes se proponía será el "reflejo" del cambio social, por los innumerables procesos sociales, que desarrollará la pedagogía crítica y social.

Esto quiere que la pedagogía social puede contribuir a superar las brechas sino a enfrentar las crisis como la pandemia. No sólo socialmente, sino también culturalmente, identificando los elementos de la educación social que trata de "identificar a los más vulnerables" sino que planea las formas de construir puentes en medio de las clases sociales. Desde la mirada freireriana sería centrar la atención en la innovación en las escuelas, como puede ser crear un festival inclusivo para opciones más libres de creatividad en las aulas. Además de adaptar esta realidad a la contingencia educativa generada por el COVID 19. Un ejemplo sería, adecuar el diseño instruccional moldeado por los principales acontecimientos de la sociedad o la cultura a la realidad. Tristemente, esto al ser confrontado en el lugar de origen de esta teoría como lo es Brasil no deja de ser un discurso vacío por la dinámica que se le ha dado a la pandemia desde los estrados políticos de turno.

No obstante, a medida que el trabajo de la pedagogía social evoluciona debe atender y entender su contexto estructural y global para profundizar su significado. Lo que nos lleva al desarrollo de un componente del pensamiento crítico el cual es más la integración y exposición de los estudiantes a ideas y significados fuera de sus contextos actuales. Para que puedan observar como en otras latitudes es posible la miríada de puntos de compromiso con la justicia social. Sin embargo, esta pedagogía de la esperanza

estará enlutada con la realidad que representa la brecha digital y, pregunta ¿qué tipo de recursos están disponibles para educar a los desfavorecidos dentro de las condiciones actuales? Ante lo cual no queda más que responder que no hay nada, más que la voluntad de profesores y estudiantes que quieren aprender.

Frente a esta lectura poco esperanzadora, no queda más que proponer las ideas de Natorp a inicios de siglo (1915, p. 39), para intentar educar en tiempos de pandemia y con una brecha digital marcada.

Hay muchas maneras de enseñar, pero un ejemplo en particular ha sido simple: simplemente reunir a los niños en las mismas aulas. Algunas de estas escuelas son muy parecidas a las escuelas de trabajo. Cuanto más expuestos están los niños a la misma realidad social, mejor. Hasta ahora, según mi experiencia, la mejor manera es tener un único espacio central donde los niños puedan reunirse y recibir consejos de padres y maestros. Luego, en una sala más pequeña de una escuela, los estudiantes hacen cosas interesantes como hacer juegos, jugar al fútbol, hacer piezas artísticas, estudiar la dinámica social de la sociedad, aprender a improvisar y también pueden hacer una presentación pública.

Esta cita quiere indicar, uno el proceso de adaptación que podemos realizar entre una época y otra. No importa la realidad que se esté viviendo, los procesos del maestro y el estudiante van a ser los mismos, es decir, procesos educativos. La labor docente no cambia esencialmente, lo que cambia es el proceso de mediación. Lo que invita a reflexionar es el aprendizaje social en un contexto digital como una herramienta epistemológica que crea oportunidades de colaboración profunda con socios globales que pueden aportar nuevas perspectivas a la agenda de la organización, desde el ámbito social generando una gran revolución no solo de datos y medios educativos, sino que puede aplicarse a todos los aspectos de la educación. En otras palabras, utilizar las herramientas de colaboración, diseñadas y construidas, pero con un sentido de mentalidad social. Solo, así, servirán las indicaciones pedagógicas de Natorp de estudio de las dinámicas sociales de la

sociedad para que en este caso aprendamos a improvisar también en la enseñanza con un sentido de cambio de las prácticas de enseñanza y de la aplicación de la tecnología. Así cuando se hable de educación digital desde la pedagogía social será necesario hablar y pensar para crear el futuro de la tecnología en la educación en un sentido social. Mirando al pobre, al oprimido, al analfabeta digital con los ojos de la pedagogía de la esperanza.

Conclusiones

Lo primero que se debe mirar respecto de la problemática expuesta en estas líneas es que las causas de la brecha digital en América Latina son, de hecho, las mismas que en otras partes del mundo. Solo que el contexto social, económico, político y cultural determina cómo se aborda este problema. Si bien en Latinoamérica se habla de una brecha digital de acceso a los medios en otros países el panorama no es muy distinto, salvo que se habla de brechas digitales generacionales o de analfabetismo en personas en situación de vulnerabilidad.

Por otra parte, otra de las ideas que se puede potenciar como posible solución para una brecha de acceso a los medios para la formación e información, es lo propuesto por Amartya Sen como "*Justicia Agraria*" en su texto dedicado a Rawls. Tanto en la India como en Colombia es necesario para superar esta pobreza una justicia relacionada con lo agrario. Ya que, si no se opta por no compartir la riqueza y poder entre la mayoría, el resultado será una sombría y continua supervivencia de los desdichados. Lo cual no es un panorama muy alentador para nadie en las sociedades del presente y del futuro. Se precisa del cambio de mentalidad expuesto por Natorp, Freire y Sousa. Esto quiere decir, que, para acelerar el aumento de los bajos ingresos, necesitamos abordar la brecha digital. Una forma obvia de hacerlo es crear sistemas educativos que preparen a las personas para hacer frente a sus propias insuficiencias digitales.

Lo anterior nos enfrenta a un mundo de posibilidades. ¿qué pasaría si los ricos ayudaran a transformar la sociedad de los más vulnerables? ¿qué ocurriría si todos viviéramos en una sociedad digitalmente democrática? ¿qué pasaría si la justicia social es el modelo de gobierno de nuestras naciones? Pues el mundo cambiaría y una verdadera revolución ocurriría. Creo que en el sentido del escrito es preferible tener "demógamos digitales⁵", es decir, las personas que provienen de un entorno pobre, pero que tienen acceso a todos los bienes sociales posibles, así sean unos analfabetas digitales. Lo cual, plantearía un nuevo reto a la educación, y a esta nueva clase de analfabetismo. Así los pobres ya no serían el síntoma del fracaso de la sociedad, sino que en la construcción de escuelas digitales se podría hablar de inclusión. Una que mire a todo tipo de alumnos y formen asociaciones entre profesores, un desarrollo de empresas digitales, institutos de investigación universitarios y técnicos que hablen de desarrollo y ante todo de educación de calidad, renovada en el currículo y la pedagogía para profesores, educadores sociales y educadores comunitarios.

Referências

ACEVEDO-RINCÓN, J. P.; FLÓREZ-PABÓN, C. E. **Virtual education in the Colombian context: teaching practices in public and private education**. Pesquisa e Ensino. V.1. e202027, p. 1-21. 2020.

⁵ La demogamia digital hace referencia a la superación y uso de la brecha digital por parte de las personas pobres. -Una especie de matrimonio que se viene celebrando entre la sociedad y la tecnología digital que aquí se acusa de demogamia digital- Las cuales requieren una alfabetización digital para no ser inmigrantes digitales en medio de la situación de pobreza. Es decir, un proceso de inculturación para que la brecha no sea de acceso a la tecnología digital sino de educación que se puede obtener en el medio y manejo de lo tecnológico, que a veces requiere o no instrucción. Pero que indudablemente requiere una mente inquieta (*inquiring mind*) para superar este estado.

ARISTÓTELES. (2019). *Política*. Lisboa: Vega.

BHATTACHARYA, A., & GHOSH, A. **Internet Use and Economic Growth**: Evidence from Lower Middle Income and Low-Income Countries. *In: Wealth Creation and Poverty Reduction: Breakthroughs in Research and Practice* (p. 291-306). IGI Global, 2020.

BROOKINGS INSTITUTE. **World Data Lab**. Obtenido de Reloj interactivo con actualizaciones a tiempo real de la movilidad social en el planeta: <https://worldpoverty.io/map>. 16 de 06 de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1993.

FLÓREZ PABÓN, C. E.; ACEVEDO-RINCÓN, J. P. Experiences of university education in virtuality in the public and private context in Colombia. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-4, 23 set. 2020.

HAN, B.-C. O que é poder? Petrópolis: **Vozes**, 2019.

LUHMANN, N. **Trust and Power**. London, Great Britain: John Wiley & Sons Ltda. 1979.

NATORP, P., & de Maeztu, M. **Curso de pedagogía**. Ediciones de la Lectura, 1915.

OECD. Estudios Económicos de la OCDE: Colombia 2019, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/805f2a79-es>. 2019.

ORIHUELA, T. **Infobae periodico digital**. Obtenido de Por primera vez, el mundo tiene más clase media y alta que pobres: 6 gráficos que lo explican: <https://www.infobae.com/america/mundo/2018/10/14/por-primera-vez-el-mundo-tiene-mas-clase-media-y-alta-que-pobres-6-graficos-que-lo-explican/>. 2018

ORTEGA, P. La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes*, 31, 26-34, 2009.

PRENSKY, M. **Nativos e inmigrantes digitales**. Distribuidora Sek. 2010.

PARK, Y., & MITHAS, S. **Organized complexity of digital business strategy**: a configurational perspective. *Mis Quarterly*, 2020, 44(1).

SEN, A. *The Idea of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **El virus es un pedagogo que nos intenta decir algo, el problema es saber si vamos a escucharlo**. 2020. M. FERNÁNDEZ, J. MARCOS, Entrevistadores. Fonte: <https://ethic.es/entrevistas/boaventura-de-sousa-santos-coronavirus/>.

O MINIMALISMO E A ESCRITA FILOSÓFICA: SIMPLICIDADE E SUBJETIVIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Karina Gaspar de Oliveira

Introdução

A Filosofia no Ensino Médio é uma oportunidade para que os jovens possam desenvolver uma escrita mais rigorosa além de conhecer e exercitar diversos estilos filosóficos (Tratado, Diálogos, Ensaio, Poema, Aforismo, Confissão e Carta).

Com uma proposta minimalista (textos entre 200 e 300 palavras) foram realizadas ao longo do ano letivo de 2020 durante a pandemia diversas oficinas *on line* de escrita filosófica em três turmas de terceira série do Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, escola pública de período integral, bilingue (Português-Espanhol) e intercultural. O método utilizado é a escrita filosófica proposta por ASPIS e GALLO (2009).

Desde o ano de 2008 o ensino da Filosofia é obrigatório nas escolas brasileiras. Todavia, muitos dos alunos têm dificuldades básicas com o uso da língua portuguesa, na hora de interpretar textos ou de pontuá-los; desconhecem aspectos fundamentais da Gramática e apresentam raciocínio lógico insuficiente (ASPIS, 2004; CAMPOS, 2008).

Este artigo tem como objetivo geral apresentar elementos essenciais para a construção de um texto minimalista e a revisão de textos filosóficos escritos por alunos do Ensino Médio. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar e explicar a experiência da escrita filosófica; explicar as relações entre a revisão e a

construção da escrita filosófica como um dos elementos das aulas de filosofia para que o resultado seja um trabalho de excelência (ASPIS e GALLO, 2009; CERLETTI, 2004).

A questão (problema) que se pretende responder é: Como escrever textos filosóficos minimalistas com alunos do Ensino Médio? Ela foi elaborada a partir da escolha do tema- construção e revisão de textos filosóficos minimalistas (200 a 300 palavras) e se justifica pela necessidade de ser um processo essencial no ensino de Filosofia.

A metodologia escolhida é a revisão bibliográfica em bases como o *Google Acadêmico* a partir dos seguintes descritores: minimalismo, Filosofia, Filosofia no Ensino Médio e Escrita Filosófica.

O Colégio Hispano Brasileiro

Inaugurado no ano de 2014, o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto é uma das unidades do Programa Dupla Escola da SEEDUC (Secretarial Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro). A experiência relatada a seguir foi favorecida pela unidade escolar em questão, um ambiente de excelência em que os alunos apresentam grande comprometimento com aulas, provas e trabalhos.

Unidade de Ensino Integral, a escola é intercultural e possui através da SEEDUC-RJ um convênio com a Embaixada da Espanha no Brasil. Por isso, os estudantes têm as matérias do Currículo Mínimo¹ e aulas de disciplinas em espanhol², tendo como foco as Ciências Humanas (e a interculturalidade) sempre presentes nas aulas e eventos.

¹ Disciplina comuns a todas as escolas: Matemática, Português, Física, Química, História, Geografia, Biologia, Literatura, Língua Estrangeira, Resolução de Problemas Matemáticos, Ensino Religioso, Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte.

² Disciplinas: Filosofia em Espanhol, Sociologia em Espanhol, Projeto de Vida e Cultura, História e Geografia da Espanha e Literatura Hispânica.

Pensando na vida acadêmica futura, na Terceira Série cada aluno apresenta o seu Memorial Acadêmico, isto é, um texto no qual analisa e apresenta sua trajetória escolar desde a Educação Infantil todo em língua espanhola. A apresentação é marcada por slides com fotos e muita emoção por parte de discentes e docentes. Também participam do DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira). Há um processo, um acompanhamento através de uma ficha individual das destrezas necessárias realizada a cada bimestre e a cada ano³.

A unidade é pequena se comparada às demais da rede estadual, com nove turmas de Ensino Médio e 25 alunos em média por sala. O limite de alunos é fundamental para manter a qualidade do ensino bilingue, além do espaço físico ser limitado.

Outra característica da unidade é que em algumas disciplinas como História e Geografia da Espanha e Literatura Hispânica a turma é dividida para garantir que todos participem, sobretudo, praticando exercícios orais em língua espanhola. Uma das exceções na rede estadual com turmas numerosas e escolas com mais de dois mil alunos funcionando em três turnos. (DO NASCIMENTO, 2014; SILVEIRA, 2007).

Este cenário foi impactado pelo decreto estadual que autorizou o fechamentos das escolas⁴ em março de 2020 e levou professores, coordenadores e equipe diretiva a iniciar um processo de adaptação, de compartilhamento de conhecimentos sobre o ensino remoto, sobre como utilizar a plataforma disponibilizada, além da busca constante por estratégias para motivar os alunos

³ As provas orais são elaboradas a partir do padrão do Instituto Cervantes e conta com uma equipe de professores que se reveza para que o aluno não seja avaliado pelo seu professor de espanhol e, assim, acostume-se com avaliadores externos. Os que têm as maiores médias na escola e neste exame internacional concorrem a bolsas de estudo na Universidade de Jaén, na Espanha.

⁴ A Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020 do MEC decretou a suspensão de aulas presenciais em cursos técnicos de ensino médio por mais 60 dias. Seguido de novas prorrogações.

ênfatizando importância do comprometimento, da responsabilidade e da participação nas aulas e avaliações:

O campo educacional também está passando por mudanças que não foram planejadas, mas que foram impostas devido a pandemia ocasionada pela Covid-19. Tal cenário é cheio de incertezas, uma vez que não temos ainda políticas públicas voltadas para a formação massiva de professores para atuarem nessa nova perspectiva educacional vigente (DE SOUSA OLIVEIRA, 2014, p. 528).

Estava instaurado assim o “novo normal”, acelerando o uso da tecnologia nas escolas, de recursos, aplicativos, metodologias.

Filosofia e Filosofia em Espanhol

Voltemos à Filosofia e à sua realidade. Na terceira série do Ensino Médio no Currículo Mínimo da Seeduc- RJ são dois tempos semanais de Filosofia de 50 minutos e os eixos temáticos são: 1º Bimestre: Razão e Sensibilidade; 2º Bimestre: A Dimensão Ética; 3º Bimestre: A Dimensão Política; 4º Bimestre: Perspectivas.

No quarto bimestre, destaque para a produção de um texto autoral. No caso do Colégio Hispano Brasileiro utilizamos o Memorial Acadêmico como esta avaliação na medida em que ele é um projeto interdisciplinar utilizando as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) com os seguintes objetivos específicos: apresentar e analisar sua trajetória enquanto estudante desde a Educação Infantil; conhecer as normas dos trabalhos científicos, fundamentais na vida universitária e a apresentação do trabalho para uma banca de professores realizada em língua espanhola. Esta nota compõe a avaliação de todas as disciplinas do Núcleo Articulador no respectivo bimestre.

As aulas de Filosofia em Espanhol são também semanais com duração de 50 minutos. Nelas são trabalhados temas do Currículo Mínimo, assuntos relacionados à Filosofia e à cultura hispânica assim como relações entre Filosofia e Literatura. Os alunos e

professores têm a oportunidade de conhecer filósofos e escritores argentinos, colombianos, peruanos pouco estudados no meio acadêmico brasileiro.

Elas começam com charges, poemas, músicas, vídeos e curtas-metragens, notícias de jornal ou contos e crônicas que iniciam rodas de leitura em que os alunos praticam o idioma que estão aprendendo enquanto desenvolvem o pensamento crítico; a Filosofia em Espanhol apresenta parte do conteúdo de Filosofia de modo mais lúdico.

Assim, aparecem perguntas que são respondidas de muitos modos, seguidas de relatos de experiência, de sugestões, de comparações e de dúvidas: “A Filosofia nasceu como diálogo. E nisso pode cooperar com outras disciplinas.” (CAMPOS, 2008, p.61).

Outro aspecto a ser destacado é que na terceira série também são abordados temas como: vestibular e o mercado de trabalho em parceria com o SOE (Serviço de Orientação Educacional) da escola. Nesta unidade escolar, em geral, os responsáveis são presentes e participam de reuniões e eventos, além de contribuir com dúvidas críticas e sugestões.

Para aproximar a comunidade escolar e os pais, a escola utiliza diversos meios (e-mails, telefones e reuniões presenciais/ virtuais além de um atendimento personalizado) para que possa atender e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno e o resultado têm sido satisfatório (ABED, 2020).

Outra questão presente neste período que a escola tentou orientar foi a incerteza no que se refere ao tempo de duração da chamada “quarentena”. Os quinze dias iniciais se estenderam por meses. Ao contrário da maioria das escolas estaduais, a unidade contou com 100% dos professores acessando e interagindo na plataforma e cerca de 50% dos alunos: “Então o que resta fazer? Ensinar os adolescentes a aprender por si, a se habituarem a pensar, perguntando-se.” (CAMPOS, 2008, p.62).

Estava inaugurado o ensino remoto. E os questionamentos: Como ensinar Filosofia à distância? Como tornar a aula interessante? Quanto tempo duraria a paciência e a atenção dos

alunos? Resolvi perguntar a eles. Pedi sugestões. Expliquei que era um momento desafiador para todos. Eu também tinha muitas dúvidas. As ideias foram chegando. Aulas de 40, 50, 60 minutos. Foi unânime a sugestão de adaptar os conteúdos aos temas de Filosofia no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Assim, retornamos ao surgimento da Filosofia e, evidentemente, como na escola, começamos com charges, músicas, citações e frases.

Foi preciso estabelecer comparações e aproximações de referências da história e da contemporaneidade, trazendo assim referências do cinema ou da internet, apresentando sites, aplicativos e canais do Youtube, isto é, fontes variadas de consulta para se aprofundar no tema. As sugestões eram aceitas e alguns diziam quais vídeos, filmes ou canais acessaram e gostaram. Após a primeira aula a frequência aumentava a cada semana. Enviava o *link* da aula, imagens e frases motivacionais com o objetivo de aproximar a turma e motivar a todos (DE SOUSA OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA, 2003).

É claro que entre um filósofo e outro, usávamos alguns minutos para falar da pandemia, da quarentena. Do medo e da ansiedade. Muitos relataram depressão, perda de emprego dos pais, morte de amigos pela Covid-19. As notícias e medidas dos governantes no Brasil e no mundo. O clima de medo e morte assombrava os adolescentes. Por isso, começamos com a Minha Felicidade, para falar de vida com propósito, objetivos, projeto de vida:

TEXTO

A Minha Felicidade

Friedrich Nietzsche

Depois de estar cansado de procurar

Aprendi a encontrar.

Depois de um vento me ter feito frente

Navego com todos os ventos (NIETZSCHE, 2001, p. 17).

ATIVIDADE PROPOSTA

Bom dia. A aula de hoje é integrada com Filosofia em Espanhol. Temos uma frase do filósofo Nietzsche. Escrevam um comentário entre 150 e 200 palavras com o mesmo tema relacionando a momento de isolamento que estamos vivendo.

TRABALHO DE UM ALUNO

Essa frase me fez refletir para as coisas boas da vida.-Mesmo com os problemas, com as adversidades, devemos procurar a felicidade para que possamos nos tornar mais fortes e passar por qualquer obstáculo. Estamos passando por momentos difíceis, com muitas adversidades, mas mesmo com tudo isso não podemos perder a esperança e viver sempre buscando a felicidade, sendo ajudando os outros, lendo um livro, fazendo algo que gostamos etc. Com isso nos sentiremos muito melhor e ao final estaremos muito mais fortes. Que nós possamos passar por isso rapidamente mais saudáveis tanto fisicamente quanto mentalmente (ANA BEATRIZ DA SILVA, turma 3001).

Sem dúvida, nas aulas de Filosofia em Espanhol o desafio foi maior. Muitos alunos não ligavam a câmera com medo de errar e serem criticados. Deixei como opcional ligar e enfatizei que o mais importante era a participação e o contato com a língua espanhola, além do debate sobre questões culturais, sobre a diversidade de língua, costumes, culinária; vivenciando assim a interculturalidade:

A interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparece (NASCIMENTO, 2014, p. 6).

Foi um período de descobertas de muitas conexões entre Filosofia e Literatura; filósofos espanhóis como Fernando Savater e sua escrita clara e simples, séries como *Merli* em que o personagem principal é um professor de Filosofia além de canais no Youtube como o *Educatina* e, de certo modo, os principais temas do ENEM ganharam sotaque espanhol. Para complementar este ambiente, dois eventos anuais realizados pela escola como a Hispanidad⁵ e a Brasilidade⁶ complementaram o aprendizado discutindo temas relevantes, como: o Brasil, a diversidade cultural e a literatura de diversos países.

Ainda que o método socrático esteja sempre presente nas aulas, sobretudo, de Filosofia em Espanhol, pois neste caso, o foco é a oralidade, o diálogo é apenas uma parte da aula. Por isso, é importante conhecer e criar conceitos, como ensina Deleuze (1992) e Aspis (2008):

A filosofia bebe nas Artes e nas Ciências para produzir conceitos e pode produzir conceitos para elas. Mas a produção de conceitos é uma atividade filosófica e os conceitos são sempre objetos da Filosofia (ASPIS, 2008, p. 38).

Os conceitos são criados a partir de um plano de imanência ainda que estejamos seguindo um programa de História da Filosofia; eles influenciam e são influenciados; se conectam, se associam; criam novos conceitos e se atualizam:

A Filosofia entendida como produção conceitual não tem, pois, a menor pretensão à universalidade e à unidade: cada filósofo ensina seu mundo e seu instrumental conceitual são ferramentas que

⁵ Este ano, em sua versão *on line* a Hispanidad teve a participação de professores e convidados de diversos países além da apresentação de alunos do terceiro ano. Cada turma apresentou um autor: Pablo Neruda, Gabriel Garcia Marques e Eduardo Galeano.

⁶ A brasilidade é um evento anual da escola em que são apresentadas danças, comidas típicas preparados pelos alunos e coordenados pelos professores, apresentados à comunidade escolar, pais e convidados teve sua versão digital com debates em que participaram alunos, professores e ex-alunos.

usamos ou não, na medida em que são ou não interessantes para nossos problemas. (ASPIS, 2008, p.40).

Assim, é urgente superar a noção tradicional de aula para compreender qual a importância da Filosofia na escola:

A Filosofia desnaturaliza nosso pensamento cotidiano, fazendo com que nós o coloquemos sob suspeita, sob interrogação, nos fazendo “pensar o próprio pensamento”. E, com isso, nos permite produzir um pensamento melhor elaborado. (ASPIS, 2008, p. 43).

A Escrita Filosófica

ASPIS (2004) explica que a aula como uma experiência filosófica deve ser dividida em três momentos que adotamos nas aulas de Filosofia e de Filosofia em Espanhol:

1ª) sensibilização: é o início e deve chamar a atenção dos alunos. São utilizadas charges, obras de arte, perguntas que apresentem o tema;

2ª) Problematização nesta etapa são apresentadas questões que provocam; que levam ao debate além da leitura do texto filosófico: “Tudo é passível de ser devastado pela curiosidade do ser perguntador” (ASPIS, 2004, p. 87).

3ª) Escrita filosófica. Esta etapa pode começar na aula e terminar em casa; na educação tradicional os alunos chegam e saem cheios de certezas e de verdades. E com o texto filosófico em espanhol não é diferente: “A primeira coisa que um texto filosófico nos ensina é que ele não é um campo aberto onde podemos entrar sem dificuldades.” (ASPIS, 2004, p. 97). Evidentemente é mais complexo e trabalhoso, exigindo mais de uma leitura.

É o elemento em que culmina a experiência filosófica. A escrita filosófica pode começar por pequenos comentários. No ensino remoto vídeos e poemas ou frases convidam à reflexão e à escrita de comentários ou textos (200-300 palavras), passando para produções em dupla (300-400 palavras).

Aprender a filosofar pode ser mais simples do que imaginam nossos jovens estudantes:

aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente (...). Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a ‘pensar por si mesmos’, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc. (OBIOLS, 2002, p. 77).

Trata-se de uma escrita que permite agilidade ao professor na hora de corrigir muitos trabalhos e, por outro lado, motivar a produção na medida em que parece algo simples. Contudo, quando não se chegava ao objetivo esperado, era proposto ao aluno reescrever. Havia um dia para o “plantão de dúvidas”. São apresentados e trabalhados ao longo do ano todos os estilos de texto filosófico: diálogo, tratado, ensaio, poema, aforisma, confissão, carta (MARCONDES, 2011).

Texto Minimalista

Os resultados das oficinas foram surpreendentes tamanha a qualidade dos textos construídos pelos alunos sob orientação, revisão e correção tanto em português quanto em espanhol. Por isso, selecionamos alguns:

A partir do vídeo *E aí? Partiu segunda? Ou partiu carnaval...?*⁷ de Geronimo Theml foi proposta aos alunos que repensassem seu

⁷ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/znuBjZKHfqs>. Acesso em: 22 de janeiro de 2021.

projeto de vida. O vídeo trata de prioridades, gestão do tempo; temas muito discutidos durante o ensino remoto de 2020 com muito tempo livre em casa:

Las ideas de Geronimo Theml sirven de incentivo para las personas que están acostumbradas a postergar, por ejemplo, y tiene como objetivo ayudarles a encontrar una solución para tener una buena vida y dejar los malos hábitos de una vez por todas. Cosas como esperar a que la semana termine para ver si fue buena, tener gratitud por el lunes y hacer cosas por ti porque alguien más no lo hará, son las principales reglas que dice para tener éxito en sus metas. Todo en esta vida se hace poco a poco, las cosas se construyen, para que algo funcione frente a ti es necesario hacerlo con precaución y determinación, porque sin esos dos factores puede terminar yendo mal y terminas frustrado y rindiéndote (ISABELLE DUARTE e SAMIRA BARBOSA, turma 3003).

Tema bastante presente nas aulas de Filosofia e de Filosofia em Espanhol foi a desigualdade digital que a pandemia do novo coronavírus tornou mais evidente. O tema surgiu em uma aula sobre Sócrates e seu método para ensinar a todos. Humildade, simplicidade e inclusão foram conceitos predominantes tanto na fala quanto na produção dos alunos:

La desigualdad digital se refiere a la exclusión digital que debe ser un hecho cuidado por el gobierno, y por las empresas que trabajan en el campo social, especialmente hoy en día que la información se está haciendo cada vez más disponible sólo en Internet y en los vehículos de las nuevas tecnologías, lo que refuerza la importancia de introducir las nuevas tecnologías en la educación, así como de concienciar a la población sobre el uso saludable de la web. Además, cuando pensamos en el conocimiento global, nos referimos a la era de la información, que se ha producido en la industria 4.0 que abarca el intercambio de datos, información, sistemas y todo el contenido que circula internacionalmente. Y en medio de esta pandemia, podemos ver cuán desiguales son los países y podemos ver aún

mejor la desigualdad dentro de nuestro propio país y en las regiones más precarias. (DENISE ARAUJO, turma 3001).

Estes trabalhos foram fundamentais para que os alunos pudessem compreender que o texto filosófico não precisa ser longo para ter qualidade. É possível ser minimalista e ir direto ao tema proposto. Evidentemente não se trata de uma regra ou lei, mas de uma nova possibilidade de escrita, mais dinâmica e que pode ser utilizada em sala, inclusive, com a apresentação delas para a turma.

Revisão do texto filosófico

A revisão do texto produzido pelos alunos (individual ou coletivamente) obedece às normas da Língua Portuguesa e Espanhola nas aulas de Filosofia e Filosofia em Espanhol, respectivamente.

O primeiro aspecto que deve ser observado é a coesão e a coerência. (DE CASTRO, 2020). Eles são o resultado de um processo de construção e de revisão que busca eliminar a repetição e ensina a realizar a substituição por sinônimos, por exemplo. O professor pode propor uma oficina mensal ou bimestral de revisão em que os alunos recebem textos com erros e devem seguir estas orientações para resolvê-las (OLIVEIRA, 2013).

É preciso também que entendem o contexto e área de concentração em que o trabalho está circunscrito (MARCONDES, 2011). O texto é do autor; o professor precisa ter muito cuidado ao intervir para não perder o sentido original. No caso de análise de imagens/gráficos/ charges é preciso que a produção dos alunos esteja descrevendo, analisando, explicando ou justificando a imagem sempre se limitando à atividade proposta pelo professor ou pela avaliação. Em Filosofia os verbos são fundamentais para a análise que será realizada. (KOBBS, 2012).

Assim, será possível eliminar repetições desnecessárias; Corrigir erros ortográficos e gramaticais; Eliminar vícios de linguagem e também checar informações duvidosas, como

possíveis plágios explicando a eles o que é e sua gravidade, sobretudo, quando estiverem na universidade. Neste sentido, no Ensino Médio, o professor já pode ensinar a citar as fontes ou referências utilizadas usando o formato autor/ano ou um trecho entre aspas. Assim teremos alterações obrigatória e sugeridas.

Considerações finais

Sem dúvida podemos afirmar que a pandemia deixou de legado um certo aprendizado empirista: Era preciso se adaptar para superar e substituir hábitos e crenças. Estar livre para imaginar e criar formas de viver, de trabalhar, de conviver. Reorganizar a vida e a mente. Repensar o uso do tempo.

E a Filosofia (em português ou em espanhol) é uma ferramenta necessária e fundamental para a liberdade. Assim como Sócrates queria ensinar a todos, a filosofia contemporânea, a filosofia na escola, tem o objetivo de convidar cada jovem, cada criança, cada adulto a pensar; mas não um pensar chato, fora de contexto, com uma linguagem inacessível. Um pensar que seja a expressão da alegria, da criatividade, da inovação.

Todavia, para que isto aconteça é preciso apresentar os problemas filosóficos não mais como teorias ou ideias muito complexas, mas enquanto questões, problemas que atravessam a história das civilizações e que tem sempre diversos aspectos: morais, culturais, regionais e religiosos e que, por isso, precisam ser conhecidos, analisados e discutidos. Sempre analisados a partir de diversos ângulos, referências, autores e contextos. A escrita filosófica é, portanto, um trabalho coletivo. Como pretendia Sócrates.

Isto significa que cada parágrafo que um sujeito escreve carrega os livros que leu, os filmes que assistiu, os debates que participou, a experiência estética que o marcou. No entanto, ela requer um trabalho de revisão, de coesão e de coerência minucioso. É necessário revisar sem interferir na essência do texto; no estilo do autor. E mostrar as correções, conversar sobre elas. No caso da

escola, é indiscutível que os alunos se sentem valorizados com este tipo de prática pedagógica.

O ensino intercultural é também filosófico, pois combate a xenofobia e todo preconceito racial ou cultural; apresenta e pratica a pluralidade de ideias, de culturas, de tradições. Ter esta prática na escola pública brasileira é uma exceção e um privilégio que deve ser aproveitado, vivido, experimentado a partir de diversas possibilidades aumentando a integração e a interação; compartilhando saberes.

Os resultados demonstram um comprometimento de parte da turma e pequenas intervenções no processo de revisão realizada por eles e coordenada pela professora. As atividades foram integradas nas disciplinas Filosofia e Filosofia em Espanhol.

Referências

ASPIS, R.; GALLO, S. **Ensinar Filosofia - Um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, R.P.L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 305-320, 2004.

ABED. **Associação Brasileira de Ensino a Distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/faq/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. **O que é educação a distância**, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-Covid-19. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CAMPOS, P.O. **Educar perguntando: ajuda filosófica na escola e na vida.** São Paulo: Paulinas, 2008.

CERLETTI, A. **Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico.** In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia.* Petrópolis: Vozes, 2003. Cad64_04CAP01.pmd 319 21/12/2004, 12:29 320 Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

DE CASTRO, R.F; DAMIANI, M.F. O uso de articuladores no texto acadêmico-argumentativo: uma intervenção pedagógica sobre a escrita de estudantes de pedagogia a distância. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-24, 2020.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1991.

DE SOUSA OLIVEIRA, E. et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

DO NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, 2014.

GABRIEL, F.A. **A aula de Filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de Filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o “valor” dos valores”**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas**. São Paulo, 2007.

KOBS, V. D. **Interpretação de Textos**. Curitiba: IESDE, 2012.

MARCONDES, D. **A filosofia: O que é? Para que serve?**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

OLIVEIRA, A.M.A.P. de. O papel do tutor em cursos de educação a distância: Competências e Habilidades. **Revista Multitexto**, p. 23-29, 2003.

OLIVEIRA, K.G. **Diálogos filosóficos no Ensino Médio: uma experiência** in: Ensaios filosóficos: ensino, educação e diálogos interdisciplinares. Curitiba: Editora Intelectus, 2013.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. **Filosofia no Ensino Médio – Temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, p. 37-52, 2007.

SILVEIRA, R.J.T. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, p. 77-118, 2007.

A MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Laynara dos Reis Santos Zontini
Dionísio Burak

Introdução

Há algum tempo temos produzido artigos, dissertações e teses nos grupos de pesquisa¹ que tratam da Modelagem Matemática na Educação Matemática, especificamente na perspectiva de Burak (1994). Em uma trajetória de mais de três décadas, vários trabalhos foram desenvolvidos “com/na Modelagem Matemática na perspectiva do ensino e aprendizagem, em um nível de escolaridade correspondente atualmente a nossa Educação Básica” (BURAK, 2020, p.13). Nesses trabalhos temos tido cada vez mais o cuidado de explicitar o que é a Educação Matemática na concepção de Higginson, tal como faremos a seguir nesse texto, como um novo constructo científico na forma de abordagem do processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Temos tido a preocupação em situar a Modelagem Matemática com a qual trabalhamos, que também será esclarecida na sequência, como uma metodologia construída nessa perspectiva de Educação Matemática.

Nesse texto, avançamos na busca por fundamentos teóricos daquilo que temos vivenciado nas práticas e assim situar a

¹ Grupos de pesquisa: Pesquisa e Ensino em Educação Matemática – UNICENTRO e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática – UEPG.

Modelagem na Educação Matemática (MEM)² na epistemologia da complexidade de Edgar Morin (1996).

Compreendemos que "princípios de organização do pensamento, ancorados na Matematização, formalização e lógica binária, orientam nossas visões de mundo sem que, por vezes, tenhamos o entendimento sobre tais operações". (FÁVARO; TAUCHEN, 2013, p. 178). Além disso, ancorados na epistemologia clássica, "na pesquisa, separamos sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, conteúdo e forma, quantidade e qualidade; no ensino, teoria e prática, ensinar e aprender, professor e aluno e, o pior, ainda separamos ensino e pesquisa (FÁVARO; TAUCHEN, 2013, p. 178).

Assim, apesar dos reconhecidos avanços científicos orientados da forma clássica, percebemos que a ciência assim produzida é também "excludente, segregadora e meio de subjugação". (FÁVARO; TAUCHEN, 2013, p. 178). Por isso a necessidade de pautar nossas práticas em uma epistemologia complexa que valoriza a dialogicidade, a interação entre opostos, permitindo articulações sem incorrer na anulação de um ou outro.

Segundo Morin (2000b, p. 15) o ser humano é uma unidade complexa, é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, que é "totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano". Por isso, é preciso restaurar a unidade humana, "de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos". (MORIN, 2000b, p.15).

De acordo com Fávaro e Tauchen (2013, p. 180), "a complexidade reintroduz a incerteza em conhecimentos que pareciam absolutos e naturalizados. A confusão é inevitável, constrangedora e incômoda, pois as lógicas contraditórias

² Nesse artigo vamos utilizar a sigla MEM para tratar da Modelagem na Educação Matemática e assim diferenciar de outras práticas de Modelagem Matemática.

coexistem no mesmo tempo e espaço”. Mesmo assim, a complexidade permite compreender e encontrar melhores soluções para problemas globais, ao possibilitar o diálogo e a interação entre diferentes áreas e perspectivas.

Nos preocupamos em compreender a MEM à luz da epistemologia da complexidade por entender que “as ações estão embasadas em uma visão epistemológica explícita ou implícita do professor e não ignorar as consequências que decorrem dessas visões no âmbito da sala de aula, na realização de uma prática educativa.” (BURAK, 2010a, p. 12).

Assim, seguimos explicitando a constituição da Educação Matemática para que seja possível compreender a MEM à luz da epistemologia da complexidade.

Constituição da área de estudos da Educação Matemática

Nos anos de 1980, o artigo de Willian Higginson intitulado *On the foundations of Mathematics Education*, trouxe uma nova concepção à Educação Matemática³, pois além da Matemática a concepção desse autor trouxe outras áreas do conhecimento para o ensino da Matemática, prioritariamente em nível da Educação Básica. Os estudos de Higginson tiveram como ponto de partida três suposições explícitas sobre a natureza, objetivo e eficácia da Educação Matemática que fundamentam as observações que se seguem:

I: Existem indivíduos que têm, como significante parte da sua responsabilidade profissional, a consideração e ação sobre questões relacionadas com a aquisição de conhecimento matemático. Estes indivíduos, cujos números incluem sala de aula professores, escritores de curriculum, educadores de professores e pesquisadores, são "educadores matemáticos", e a disciplina que abraça suas preocupações profissionais é "educação matemática"

³ Nos estudos de Higginson, a Educação Matemática é considerada uma disciplina.

II: O objetivo de um educador de matemática é otimizar, tanto do ponto de vista intelectual e emocional, a experiência de aprendizagem de matemática do aluno

III: A experiência de aprendizagem de matemática para a maioria dos alunos não foi nem intelectualmente nem emocionalmente satisfatório; sua exposição à matemática não foi prazerosa, nem os fez competente. (HIGGINSON, 1980, p. 03)

Se essas suposições são válidas, parece que se segue, que educadores matemáticos têm a obrigação de tentar soluções para este estado de coisas. Por que tantas crianças têm amplas dificuldade em aprender matemática? A questão não é trivial nem fácil de responder e há respostas diferentes que poderiam ser elaboradas a partir de perspectivas diferentes. A posição aqui tomada é que não começaremos a fazer progresso em lidar com esta questão até reconhecer plenamente os fundamentos de nossa disciplina, a Educação Matemática.

Ainda para Higginson (1980), fundamental para o que se segue é a convicção de que tivemos, e ainda continuamos tendo, uma visão excessivamente estreita dos fatores que influenciam a nossa disciplina. Não conseguimos criar, até então, qualquer teoria ou metodologia coerente na Educação Matemática, em grande parte porque ignoramos alguns aspectos essenciais de seus fundamentos.

Segue-se um esboço de um quadro da Educação Matemática, para a aprendizagem da Matemática, uma demarcação de território, uma tentativa de modelo a partir dos pressupostos de Higginson (1980). Para ele, inicialmente existem quatro dimensões para Educação Matemática e que vendo as relações estruturais entre essas dimensões na forma de um modelo tetraédrico pode nos colocar em uma melhor posição para entender o que aconteceu e o que pode acontecer no futuro, quando estudantes se deparem com estudos da Matemática.

As dimensões da Educação Matemática

Qualquer concepção de Educação Matemática deve ser fundamentada na disciplina da matemática. A pergunta: "O que é matemática?" que vem à tona neste momento não é o que muitos livros e documentos testemunharão, que pode ser respondido de forma concisa. Nem é uma área sem controvérsia. No entanto, de acordo com os propósitos aqui, podemos considerar que esta pedra de fundação é adequada e firme. A questão imediatamente seguinte é saber se: há algo, além de Matemática, significativamente envolvida na Educação Matemática?

Para Higginson (1980, p. 04) essa questão está na raiz de um dos mais graves problemas, "a lacuna de incompreensão entre matemáticos e educadores matemáticos". Parece ser o sentimento de alguns pesquisadores matemáticos que nada mais do que a Matemática realmente conta na Educação Matemática.

Desde há muito tempo, os educadores matemáticos têm procurado estudar, pela literatura possível, para compreender as diferenças individuais, as motivações de muitos estudantes e, muitas vezes, usado suas intuições para ensinar. Mesmo Hardy em sua experiência profissional nas suas posições de ensino em Cambridge e Oxford observa sentimentos de desacordos entre matemáticos e educadores matemáticos, conforme relata Higginson (1980), pois que aos olhos dos primeiros os últimos têm preocupações dispensáveis que levam aos desacordos. Na visão de Hardy (*apud* HIGGINSON, 1980, p.04), "para qualquer pessoa que não alguns matemáticos de clausura, parece óbvio que há uma segunda dimensão fundamental para a educação matemática, a psicologia". Mesmo do ponto de vista conservador de Hardy, a importância das habilidades e interesses mentais dos indivíduos é indiretamente reconhecida, tais manifestações parte de quem esteve envolvido por tantos anos no sistema de exame competitivo

dos “Tripos”⁴ de Cambridge. Hardy não teria defendido a homogeneidade da capacidade do estudante.

Desse modo, a porta se abre à investigação de inúmeras questões sobre o funcionamento psicológico do indivíduo no contexto da aprendizagem da matemática. No passado, educadores e matemáticos, conforme Higginson (1980, p. 04), aprenderam essas funções na literatura sobre diferenças individuais, motivação e insights. Em tempos mais recentes têm aumentado a consciência das muitas características matemáticas gerais e de outras áreas envolvidas nos processos de pensamento. Assim, o rápido crescimento de estudos sobre processos cognitivos tornou a psicologia de grande interesse para os educadores matemáticos. Para Higginson (1980, p. 04), o reconhecimento de fatos sociais e culturais, é um processo, ainda em andamento, no entanto:

[...] esse reconhecimento está ocorrendo devido à crescente sensibilidade à dinâmica interpessoal das salas de aula e ao papel social desempenhado pelas escolas. A maior parte do ensino e aprendizagem da matemática está dentro dessas instituições complexas. Em outro nível, os valores culturais predominantes, as condições econômicas, a estrutura social e a gama de tecnologias disponíveis são vistos como exercendo influência considerável.

Em um nível, esse reconhecimento está ocorrendo devido à crescente sensibilidade à dinâmica interpessoal das salas de aula e ao papel social desempenhado pelas escolas. A maior parte do ensino e aprendizagem da Matemática está dentro dessas instituições complexas. Em outro nível, os valores culturais predominantes, as condições econômicas, a estrutura social e a

⁴ Expressão dada aos estudantes de Cambridge que conquistam graus de primeira classe decorrentes de passar com êxito no exame Tripos de Matemática ao final de sua graduação. Era considerada a maior conquista intelectual na sociedade britânica. Geralmente o Tripos se caracterizava em seis dias de exame contínuo compreendendo 33 horas de trabalhos escritos. Todos os dias, inclusive sábado, os candidatos se sentavam para serem examinados duas horas e meia de manhã e três horas à tarde.

gama de tecnologias disponíveis são vistos como exercendo influência considerável. Além disso para o autor:

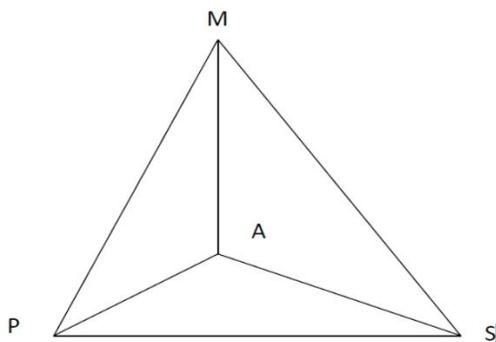
Toda a atividade intelectual é baseada em algum conjunto de suposições de um tipo filosófico. As suposições particulares variarão de disciplina para disciplina e entre indivíduos e grupos dentro de uma disciplina para ser explicitamente reconhecido ou apenas tacitamente, mas sempre existirão reduzidas à sua essência. Essas suposições tratam de questões como a natureza do "conhecimento", "ser", "bom", "beleza", "impor" e "valor". Mais formalmente temos, respectivamente, os campos da epistemologia, ontologia, ética, estética, teleologia e axiologia. Mais geralmente temos as questões da verdade, certeza e consistência lógica. No caso da dimensão psicológica, há na dimensão filosófica um campo particular que é intimamente interconectado com idéias matemáticas. Neste caso, é a área da epistemologia. (HIGGINSON, 1980, p.4).

Para Higginson (1980), a Educação Matemática pode ser representada pelo modelo MAPS que relaciona Matemática, Filosofia, Psicologia e Sociologia; além disso, qualquer enquadramento proposto para a área deve mostrar que ele incorpora características que possibilitarão respostas adequadas às cinco questões: "O que" diz respeito principalmente à dimensão matemática, "Por que" o filosófico, "Quem" diz do sujeito, "Onde" o componente social, "Quando" dimensão histórica e "Como" o psicólogo.

Dessa forma, as arestas são confluências das faces que envolvem essas dimensões, por exemplo, MA, MP, MS, que podem originar estudos da Matemática e Filosofia, Matemática e Psicologia, Matemática e Sociologia. A partir desse modelo observamos que nos encontros e congressos da Educação Matemática encontramos temas como: Matemática e Sociedade, modalidades da Ensino, Metodologias para o Ensino de Matemática (Resolução de Problemas, Modelagem na Educação Matemática, Mídias tecnológicas no ensino da Matemática, entre outras), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação do Campo, e modalidades que envolvem além da

Matemática, a Psicologia, a Sociologia (Ciências sociais) e a Epistemologia, e seus campos como ontologia, ética, estética, teleologia e axiologia .

Figura1. Modelo Do Tetraedro



Fonte: Burak e Klüber (2008, p.95).

No que pode ser considerado um segundo teste preliminar do modelo, podemos observar que, removendo o componente matemático tanto da Educação Matemática quanto do MAPS, somos deixados com a Educação em seus suportes na Filosofia, Psicologia e Sociologia. Para Higginson (1980, p. 05), tradicionalmente essas três disciplinas constituíram a área de fundamentos das faculdades de Educação, assim, vemos que nosso uso é consistente com essa abordagem.

O fato de tantos professores matemáticos terem encontrado dificuldade em relacionar estudos nessas áreas à suas preocupações pessoais podem demonstrar a debilidade de tentar considerar alguns aspectos do modelo em isolamento do resto, uma dificuldade em reunir diferentes perspectivas (áreas de conhecimento) para olhar o mesmo problema: ensinar matemática.

Ainda voltando à consideração do modelo, em si, não se podem acentuar os seus aspectos contínuos ou discretos. Para Higginson, (1980, p. 05) de um ponto de vista contínuo,

[...] pode-se postular a existência de algum ponto de otimização que varia com o tempo. A ideia nisto é que, com o passar do tempo, há mudanças significativas em todas as dimensões constitutivas; novo aparelho é inventado, mais matemática é criada, melhora o alcance da psicologia humana, os valores sociais mudam. Portanto, se no tempo t_1 a melhor combinação de M, A, P e S produziu uma posição ideal de p_1 em algum lugar no interior do tetraedro, em algum momento posterior o ponto de otimização terá mudado. Pode-se aplicar essa imagem ao nível social ou individual. Uma consequência imediata e muito importante dessa abordagem é que não há uma educação matemática ideal para todos os lugares ou para todos os indivíduos em um único lugar, sem acentuar os aspectos contínuos do modelo.

Assim, em relação ao modelo do tetraedro, Higginson (1980) expressa que em particular, pode-se abordar o modelo sistematicamente a partir de um ponto de vista lógico e combinatório. O modelo do tetraedro tem um conjunto de dezesseis elementos. Excluindo o conjunto vazio e o próprio conjunto, temos mais de dez combinações restantes. Com referência para o nosso tetraedro estas são respectivamente as quatro faces, M, A, P e S; as seis arestas, MA, MP, MS, AP, AS e PS e, finalmente, os quatro vértices, MAP, MAS, MPS e APS. A partir dessa perspectiva estrutural, pode-se começar a olhar conscientemente para a influência de um fator sobre os outros.

Dessa forma, alguns dos recursos interativos mostrados no modelo são áreas reconhecidas do trabalho acadêmico. A componente PS mostra a confluência das áreas de interesse comum à psicologia e a sociologia, quando se busca identificar a influência do grupo no indivíduo e vice-versa é o campo ativo da psicologia social. Na medida em que representa a fusão de ideias psicológicas, filosóficas e matemáticas, para Higginson (1980, p. 05), “muito do trabalho de Piaget sobre epistemologia genética pode ser visto como próximo do vértice MAP do modelo”.

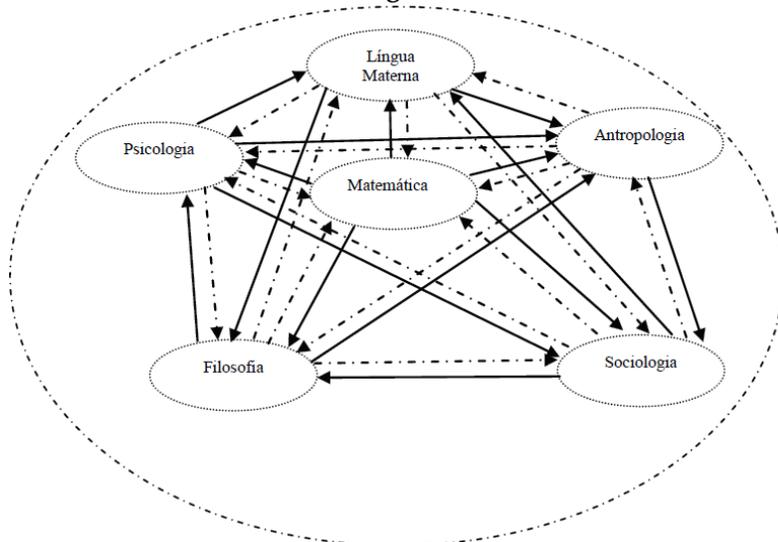
Como o próprio Higginson afirma em Rius (1989, p.35), a Educação Matemática está se desenvolvendo e isto tem dado lugar a um processo dinâmico e, em razão disso, não pode ver-se como

uma entidade estática. Para a autora “o tempo e sua própria evolução histórica tem sido e são, todavia, fatores cruciais em sua formação.” (RIUS, 1989, p. 35).

Além disso, o modelo de Higginson (1980) é uma interpretação da disciplina (Educação Matemática) que em sua própria história pode tornar-se um dia obsoleta. Um exemplo, é a Antropologia, um dos ramos das ciências sociais que cada vez tem mais a ver com a Educação Matemática. O método de observação participante de que se valem os antropólogos para estudar uma comunidade é hoje muito popular entre os pesquisadores da dinâmica das aulas de Matemática, bem como, a Linguística em relação ao nosso objetivo que é a comunicação da Matemática poderiam considerar-se como outros eixos da Educação Matemática.

Os estudos de Burak e Klüber (2008), a partir de Higginson, mostram uma nova configuração para a Educação Matemática, conforme figura 2:

Figura 2.



Fonte: Burak e Klüber (2008, p.98).

Essa nova possibilidade de configuração mostra elementos que têm constituído as áreas envolvidas na Educação Matemática, como já mencionada por Higginson, e outras que os autores constataram, por meio das tendências da Educação Matemática, principalmente a Modelagem na Educação Matemática⁵, decorridos praticamente quatro décadas do estudo publicado por Higginson (1980).

A figura mostra inter-relações e interações, entre as várias áreas do conhecimento que, conforme Higginson pode oferecer maiores subsídios para o desenvolvimento da abordagem do processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Ainda que de maneira resumida, Burak e Klüber (2008) fazem apontamentos sobre a importância dessas áreas, além da Matemática, que passam a constituir diferencial para uma melhor comunicação da Matemática, mas também à busca de melhor compreensão na abordagem do processo de ensino e aprendizagem, quando respaldada por outras áreas. Além da Psicologia Social, uma disciplina científica específica no campo das ciências sociais, que articula níveis de explicação de fenômenos psicológicos e sociológicos, percebemos a Educação Matemática amparada por uma Psicologia Educacional e sua preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente as de matrizes cognitivo-construtivistas. Além disso, temos o suporte da Psicologia do Desenvolvimento, bem como, da Linguística para a linguagem matemática e o discurso da sala de aula; da Antropologia, na dinâmica da aula de Matemática que envolvem as transformações e as influências e implicações dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa constituição essencialmente interdisciplinar, percebemos que a epistemologia do pensamento complexo, conforme Morin (2000a; 2006), é importante para o entendimento de uma nova racionalidade e que esses são elementos possíveis de

⁵ Utilizaremos a expressão Modelagem na Educação Matemática (MEM), para diferenciarmos da Modelagem Matemática na concepção da Matemática Aplicada.

superar com algum sucesso a questão do ensino e da aprendizagem no âmbito da Educação Básica. Essa configuração aproxima de forma indissociável as Ciências Naturais e as Ciências Humanas e Sociais, estabelecendo bases para uma nova racionalidade, seja na formação de professores seja, na forma de abordagem do processo de ensino e aprendizagem em aulas.

A epistemologia da complexidade

A complexidade, ou pensamento complexo, é uma proposta de Edgar Morin de interpretação de mundo e dos fenômenos que nele ocorrem. De acordo com Francelin (2003, p. 64), a complexidade proposta por Edgar Morin se refere a um conjunto de eventos, principalmente aqueles ligados à área científica, que ocorreram no final do século XIX e que foram sendo debatidos, combatidos e assimilados no decorrer do século XX.

Segundo Morin (1996, p. 13), Gaston Bachelard foi um grande filósofo que falou da problemática da complexidade, mas que infelizmente não foi compreendido na filosofia das ciências. Essa ideia da complexidade “reapareceu marginalmente, a partir da cibernética e da teoria de informação.” (MORIN, 1996, p. 13).

Para os primeiros investigadores, a palavra complexidade é comumente entendida como sinônimo de complicação, mas diferente disso, para Morin (1996, p. 14), a complexidade é “qualquer coisa de mais profundo, que emergiu várias vezes na história da filosofia. [...] É o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito”.

Além de destacar pensadores como Wittgenstein, Heráclito, Hegel e Leibniz, que em diferentes momentos históricos encontraram a complexidade na filosofia, Morin (1996, p. 14) afirma que:

[...] o problema da complexidade tornou-se uma exigência social e política vital no nosso século: damo-nos conta de que o pensamento mutilante,

isto é, o pensamento que se engana, não porque não tem informação suficiente mas porque não é capaz de ordenar as informações e os saberes, é um pensamento que conduz a ações mutilantes.

Por isso nossa preocupação enquanto educadores em trazer o pensamento complexo para as práticas escolares, formar cidadãos críticos, pensantes e socialmente atuantes, que não promovam ações mutilantes. Para dar conta dos problemas da atualidade precisamos entender que todas as ações estão interligadas, que existe uma só humanidade, que uma pequena atitude isolada pode fazer diferença para toda uma comunidade, o simples ato de jogar lixo em um terreno baldio ou derrubar uma árvore pode desequilibrar, se não acabar, com todo um ecossistema (ASSIS, 2018).

De acordo com Morin (1996, p. 19-20), “as teorias, os sistemas de ideias, são produzidos por uma cultura dada, graças a linguagem de que ela dispõe, ao saber que adquiriu, o que nos remete também para a sociologia do conhecimento.” Assim, todo conhecimento é situação em um contexto, entretanto, segundo Morin (2000b, p. 13-14) a educação, que visa a transmitir conhecimentos, “é cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupa em fazer conhecer o que é conhecer.”

Diante disso, a questão do conhecimento do conhecimento se mostra como um grande problema e percebemos que “esta divisão do conhecimento em disciplinas, que permite o desenvolvimento dos conhecimentos, é uma organização que torna impossível o conhecimento do conhecimento.” (MORIN, 1996, p. 20), porque está fragmentado em campos de conhecimento que não se comunicam.

A mesma lógica de produção do conhecimento se repete na organização escolar, onde o trabalho das disciplinas geralmente se dá de maneira isolada, sem o importante diálogo entre as áreas para a discussão dos problemas globais.

Diante disso, Morin (1996, p. 32-33) trata de uma epistemologia complexa que “poderá fazer-nos tomar consciência dos limites do conhecimento”, além de permitir “detectar melhor

as ‘doenças’, isto é, os fenômenos de esclerose ou de degenerescência que afetam os processos do nosso pensamento.”

Assim, “o problema da epistemologia complexa é fazer comunicar estas instâncias separadas, é, de certo modo, fazer o circuito.” (MORIN, 1996, p. 33). Não se trata de uma tarefa fácil e nem individual, mas de uma disponibilidade coletiva de promover o encontro entre pesquisadores e investigadores de diferentes áreas, que certamente compartilham objetivos de entender e resolver problemas complexos.

A produção científica é limitada a um pequeno grupo de pessoas e praticada em instituições bastante fechadas (universidades, grupos de pesquisa, entre outros), não permitindo ou propiciando um diálogo adequado com as representações sociais e culturais do cotidiano da população. Em termos escolares, aquilo de ciência que é ensino toca muito superficialmente as representações sociais dos fenômenos naturais e da tecnologia (GAGO, 1996, p. 66), desse modo, além de fragmentada, a ciência muitas vezes se mostra descontextualizada e distante do cotidiano docente e discente.

Diante desse cenário, a complexidade trabalha de uma maneira melhor com ideias opostas, segundo Fávoro e Tauchen (2013, p. 181)

Na ótica complexa, a percepção das contradições denota a descoberta de uma outra camada mais profunda ou de uma visão da realidade que nossa lógica reducionista não seria capaz de compreender pelos princípios que a estruturam. Não se trata, portanto, de converter a complexidade em um outro conjunto de princípios lógicos, cuja base é simples, mas assumir que a complexidade encontra-se na base da vida.

Assim, compreendemos que “o pensamento complexo não propõe um novo programa ou um novo método, mas caminhos que poderão se mostrar mais ou menos frutuosos durante a caminhada dialógica.” (FÁVARO; TAUCHEN, 2013, p. 181). Segundo Morin (1996, p.102):

[...] a complexidade é união da simplificação e da complexidade, é a união dos processos de simplificação que são a seleção, a hierarquização, a separação, a redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, a articulação do que está dissociado e distinto.

Nesse sentido, a MEM é uma forma de ensinar e aprender matemática que vai ao encontro dessa forma de pensar, mesmo que muitas vezes guiada ou limitada pela organização curricular, busca comunicar e articular com as outras áreas do conhecimento para investigar os temas de interesse dos estudantes.

A Modelagem Matemática e a complexidade

A Modelagem Matemática na perspectiva de Burak (1994, 2020) está situada na concepção da Educação Matemática, conforme apresentamos anteriormente, e tem uma trajetória de mais de três décadas na qual foi se aprimorando na preocupação e no cuidado com a formação dos sujeitos. Segundo Burak e Klüber (2013, p.35) “a Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática busca manter-se em estreita harmonia com a visão apresentada, em que a Matemática, seu ensino e aprendizagem são considerados como uma prática social”, isso porque:

[...] na medida em que envolvem uma comunidade de estudantes, o desenvolvimento de um conjunto de ações que amplia o espaço de sala de aula, bem como se orienta por princípios que envolvem: interesse e visão antropológica, e a possibilidade da construção de conhecimentos matemáticos e interdisciplinares (BURAK; KLÜBER, 2013, p.35)

Enquanto prática educativa, a MEM está fundamentada em dois princípios básicos: 1) partir do interesse do grupo de pessoas envolvidas; e 2) obter as informações e os dados no ambiente onde se localiza o interesse do grupo (BURAK, 2004).

O interesse é ponto fundamental e “está diretamente relacionado à motivação intrínseca e ganha força também no

contexto que nutre tanto o interesse como a motivação” (BURAK; KLÜBER, 2013, p.36).

Além disso, as atividades com MEM são necessariamente em grupo, o que favorece a socialização e o diálogo entre os estudantes, permite a discussão de diferentes pontos de vista e com isso a produção de um conhecimento coletivo. A análise de relatos de práticas com MEM também evidencia que importantes habilidades para a vida em sociedade são estimuladas pelas atividades em grupos como “saber se expressar, consultar, questionar, fazer planos, tomar decisões, estabelecer compromissos e partilhar tarefas.” (ZONTINI; BURAK, 2020, p. 96).

O trabalho em grupo estimula (e exige) o diálogo entre os estudantes e com os docentes, a necessária compreensão de opiniões divergentes acontece a todo momento, sendo fundamental que os sujeitos se entendam e se respeitem para que o trabalho se desenvolva com qualidade. Esse é um aspecto importante de estimular o trabalho coletivo em todas as etapas escolares e converge com as ideias de Morin (2000b, p. 17) ao afirmar que “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”.

Enquanto orientação metodológica, para as práticas com MEM na sala de aula Burak (2004) propõe o desenvolvimento das atividades em 5 (cinco) etapas: 1. escolha do tema; 2. pesquisa exploratória; 3. levantamento do(s) problema(s); 4. resolução do(s) problema(s) e o desenvolvimento do conteúdo matemático no contexto do tema; 5. análise crítica da(s) solução(ões). Essas etapas não são rígidas, se organizam conforme o desenvolvimento do tema e a dinâmica dos grupos, mas auxiliam na organização da atividade.

O ponto de partida é a escolha do tema e é importante valorizar as curiosidades e interesses dos estudantes. Muitas vezes as atividades iniciam com informações do senso comum ou notícias locais, isso é válido e proveitoso, pois possibilita a construção de saberes articulados com o cotidiano e que façam sentido para os estudantes. Algumas vezes os temas emergem de problemas

nacionais ou internacionais, grandes eventos ou situações de maior impacto mundial, o que se torna uma oportunidade para explorar situações mais complexas.

Segundo Morin (2000b, p. 14) “existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais”. A definição do tema é uma forma de abordar esses problemas globais, questões amplas que se tornam possíveis de serem estudadas pelos recortes e delimitações na elaboração dos problemas, fomentando o trabalho com conceitos específicos e conhecimentos locais.

A partir do tema os grupos fazem a pesquisa exploratória, uma etapa que possibilita “formar um comportamento mais atento, mais sensível e mais crítico, que são atributos importantes na formação de uma postura investigativa” (BURAK; KLÜBER, 2013, p. 39-40).

Partindo da premissa de que “não se pode intervir, de forma adequada, numa realidade que não se conhece” (BURAK; KLÜBER, 2013, p. 40), o levantamento dos dados é um momento importante para conhecer sobre o tema, buscar informações sobre os diferentes aspectos envolvidos na situação e com isso problematizá-la de maneira coerente.

Segundo Morin (2000b, p. 14), a fragmentação das disciplinas impede o estabelecimento do vínculo entre as partes e a totalidade, “e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”. Desse modo, a pesquisa exploratória permite que o estudante tenha uma noção do todo em relação ao tema investigado, uma percepção geral do contexto, e partir disso sejam definidos os problemas a serem trabalhados, que surgem como recortes contextualizados e possíveis de serem estudados no contexto escolar.

Assim, na sequência, a atividade segue para o levantamento dos problemas. Os estudantes geralmente não têm costume de problematizar as situações, comumente os problemas já vêm

prontos (muitas vezes como questões diretas, não exatamente problematizadas). Segundo Burak (2020, p. 29), “os problemas constituem uma oportunidade de os estudantes desenvolverem, além dos conteúdos, outros aspectos importantes tais como: as competências complexas de observar, explorar, conjecturar, provar, registrar procedimentos, entre outros”.

Os problemas levantados podem ser qualitativos ou quantitativos, e em geral, a ação investigativa em uma aula de matemática acaba por traduzir em dados quantitativos algumas observações (qualitativas), com isso, “confere nova conotação aos dados numéricos obtidos, possibilitando a discussão e o estabelecimento de relações que contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico e coerente” (BURAK; KLÜBER, 2013, p. 41).

A resolução dos problemas é um grande momento da atividade, ela pode necessitar de conteúdos não trabalhados, de explicações específicas, de mais informações e com isso, mais pesquisa exploratória. Essa etapa “promove a mobilização das habilidades e competências, uma vez que os problemas não se constituem simples aplicações de fórmulas, apresentam-se mais genéricos” (BURAK, 2020, p.29).

Por fim chegamos na análise crítica das soluções, que se trata de uma oportunidade de dialogar sobre os caminhos percorridos na solução dos problemas, perceber os conhecimentos adquiridos e principalmente refletir sobre a coerência dos resultados e as implicações destes para o problema. Nessa etapa é possível fazer uma análise sobre diferentes pontos de vista: matemático, social, cultural, ambiental, econômico e outros, dependendo do tema.

A análise crítica é um diferencial importante das práticas com MEM pois vai ao encontro do que defende Morin (2000b, p. 14) sobre a necessidade de “desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto”. O autor ainda enfatiza que “é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo

complexo” (MORIN, 2000b, p. 14), o que percebemos acontecer na continuidade das práticas com MEM.

A MEM adota métodos predominantemente qualitativos e isso, “no ensino da Matemática, pode favorecer, identificar e compreender as multidimensionalidades envolvidas no ato de ensinar e de aprender Matemática” (BURAK; KLÜBER, 2013, p.38), o que é desejável para a formação de um cidadão que enfrente a complexidade do conhecimento e da realidade e vai ao encontro das ideias de Morin (2006).

Para Burak (2010, p. 12) toda prática educativa está vinculada a uma concepção de ensino e de aprendizagem, de educação, do seu objeto de estudo, assim como, está vinculada a uma concepção de sujeito que se deseja formar com essa prática. Isso porque “toda prática é fruto de uma forma particular de ver, de pensar e de compreender o mundo que nos cerca.” (BURAK, 2010a, p. 12). Assim, é o tipo de sujeito que queremos formar que deve orientar nossas práticas pedagógicas, por isso a importância de ter clareza sobre nosso objetivo maior de formação humana.

Burak (2010, p. 17) deixa claro que tipo de sujeito que desejamos formar ao ensinar com MEM, “desejamos um cidadão que desenvolva a autonomia, que seja: crítico, capaz de trabalhar em grupo, capaz de tomar decisões diante das situações do cotidiano, da sua vida familiar, da sua vida profissional, ou de sua condição de cidadão.” Queremos formar um sujeito que atende as expectativas de Morin (2000a), que seja capaz de lidar com os complexos problemas da atualidade e do futuro.

Segundo Morin (2000b, p. 17), “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”.

Experiências vividas com MEM nos mostram que a continuidade dessas práticas melhora a relação dos estudantes entre si e destes com os professores. O trabalho coletivo e compartilhado permite conhecer os sujeitos da sala de aula, seus saberes, suas opiniões, suas realidades, permite o diálogo e a

compreensão entre aqueles que, muitas vezes, se viam como diferentes. Nesse aspecto, a MEM favorece também a afetividade na sala de aula.

Segundo Morin (2000b, p. 20), “há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais”. O autor destaca que “de certa maneira, capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais” (MORIN, 2000b, p. 21), por isso algo importante de ser trabalhado e desenvolvido também na escola.

Além de conhecimentos científicos sobre conteúdos disciplinares, precisamos formar sujeitos que possam tomar decisões racionais e coletivamente boas, afinal estamos todos no mesmo planeta.

Para Morin (2000b, p.22) “está na lógica organizadora de qualquer sistema de ideias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar”. Por isso a importância de formar sujeitos que saibam dialogar, que se permitam aprender e a assimilar novas ideias, a extrema polarização de ideias já mostrou a quantidade de conflitos e destruição causados nos mais diferentes países.

Considerações Finais

A MEM tem grande preocupação com a formação humana, a partir dos objetivos de ensinar matemática para a formação um cidadão crítico, atuante e consciente é que definimos nossas práticas pedagógicas, reconhecendo a importância das diferentes áreas do conhecimento para a compreensão de problemas complexos.

Morin (1996, p. 102) afirma que “a complexidade é o desafio, não é a resposta.” O autor diz que está em busca de “uma possibilidade de pensar através da complicação (ou seja, das inumeráveis inter-retroações), através das incertezas e através das contradições.” (MORIN, 1996, p. 102). Ao fomentar o uso da MEM em sala de aula

nos colocamos diante das incertezas, das contradições que irão emergir durante o processo de ensino e aprendizagem, mas também na ação consciente de possibilitar aprendizagens mais significativas e que contribuam com a formação dos cidadãos atentos às demandas da atualidade e do futuro.

Segundo experiências investigadas por Zontini e Burak (2020, p. 110) “a atividade com MM é essencialmente dinâmica, o tema escolhido e a experiência docente para visualizar as possibilidades de encaminhamento deverão gerar experiências diferentes para cada prática.” Além disso, entendemos que pela continuidade os estudantes também ficarão mais familiarizados com a metodologia, uma vez que ela propicia o fortalecimento da autonomia, senso crítico e visão interdisciplinar das situações, possibilitando o desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas.

Para Morin (2000b, p.16) devemos ensinar “princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo”. Nesse aspecto, a MM contribui para o trabalho com incertezas tanto do ponto de vista docente como discente, ao definir um tema não é possível ter certeza do resultado, a pesquisa exploratória (que pode ser feita e refeita quantas vezes forem necessárias) poderá revelar novas informações, os problemas e suas soluções podem trazer surpresas e assim os novos conhecimentos são estabelecidos coletivamente.

Desse modo, ao compreender a MEM à luz da epistemologia da complexidade esperamos contribuir com um constructo científico amplo e bem definido que possa auxiliar professores e pesquisadores que atuam na área.

Referências

ASSIS, S. Um pensamento mutilado conduz a ações mutilantes. **Revista Revide**. Ribeirão Preto/SP: 2018. Disponível em <https://>

www.revive.com.br/blog/sheldon-assis/um-pensamento-mutilado-conduz-aco-es-mutilantes/ Acesso em fevereiro de 2021.

BURAK, D. **Modelagem Matemática e a Sala de Aula**. In: I EPMEM -Encontro Paranaense da Modelagem na Educação Matemática, 2004. **Anais do I EPMEM**. Londrina: 2004.

BURAK, D. Modelagem Matemática sob um olhar de Educação Matemática e suas implicações para a construção do conhecimento matemático em sala de aula. **Revista de Modelagem na Educação Matemática**. Vol. 1, No. 1, 10-27, 2010. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/modelagem/article/view/2012>. Acesso em: jan. de 2021.

BURAK, D. Modelagem Matemática na Educação Matemática: a trajetória refletida. In: BURAK, D; SILVA, V. da S. (Org.) **Modelagem na Educação Matemática: experiências vividas**. Guarapuava: Apprehendere, 2020.

BURAK, D.; KLÜBER.T.E. Educação Matemática: contribuições para a compreensão de sua natureza. **Revista Acta Scientiae**. Canoas, v2, nº 10, p.93-106, jul/dez. 2008

BURAK, D.; KLÜBER, T. E. Considerações sobre a Modelagem Matemática em uma perspectiva de Educação Matemática. **Margens (UFPA)**, v. 6, p. 33-50, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2745/2870> Acesso em fevereiro de 2021.

FÁVARO, A. A.; TAUCHEN, G. **Epistemologia da complexidade e didática complexa: princípios e desafios**. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 175-192, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/13318/12684/>. Acesso em fevereiro de 2021.

FRANCELIN, M. M. A epistemologia da complexidade e a ciência da informação. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 2, p. 64-68. Brasília: maio/ago, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v32n2/17034.pdf> Acesso em fevereiro de 2021.

GODOY, K. V. O tripós de matemática de 1842: o percurso da preparação de Arthur Cayley para a realização desse exame. XVI Seminário Temático Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática, **Anais do XVI Seminário Temático – ISSN 2357-9889**, 2018.

HIGGINSON, W. **On the foundation of Mathematic Educacition**. Documento mimeografado, 1980.

MORIN, E. Problemas de uma epistemologia complexa. In: MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Publicações Europa-América. Portugal, Mem Martins: 1996.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da S. (org.) **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. 2000a. Disponível em: <http://www.rogerioa.com/resources/Cult1/necessidade.pdf> jan. de 2018. Acesso em: fevereiro de 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

RIUS, B. E. La educación matemática: reflexión sobre su naturaleza y sobre su metodología. **Educación Matemática**, México: Iberoamérica, v.1, n. 2, p. 28-42, agosto 1989.

TAMBARUSSI, C. M.; BICUDO, M. A.V. Focando o conceito de conhecimento em Modelagem Matemática na Educação Matemática. **Revista Paradigma**, Vol. XLI, Nº 2, diciembre de 2020 / 311-330. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/960> Acesso em janeiro de 2021.

ZONTINI, L. R. S.; BURAK, D. Práticas com Modelagem Matemática na Sala de Apoio à Aprendizagem: uma discussão sobre as etapas. *In*: BURAK, D. SILVA, V. da S. (Org.) **Modelagem na Educação Matemática**: experiências vividas. Guarapuava: Apprehendere, 2020.

RAWLS, O EQUILÍBRIO REFLEXIVO WIDE E A EDUCAÇÃO

Antônio Danilo Feitosa Bastos
Elnora Gondim
Tiago Tendai Chingore

Introdução

O filósofo Jonh Rawls é um teórico político que muito tem contribuído, inclusive, para o fazer filosófico sobre a educação em suas mais diversas perspectivas. Rawls nos possibilita linhas mestras para uma reflexão crítica acerca da inalienável importância da educação e seus valores políticos no âmbito de uma sociedade democrática liberal alicerçada sobre um arcabouço democrático constitucional, muitas vezes inferida como uma “sociedade bem ordenada”.

Rawls evidencia que a educação está relacionada à possibilidade do desfrute da cultura de uma sociedade bem como à participação nas suas atividades políticas, artísticas, econômicas etc. A educação precisa, principalmente, assegurar a participação e o engajamento dos cidadãos nas atividades mais relevantes de um determinada sociedade. Nesse sentido, é pertinente para o filosofar intervencionista a questão: como viabilizar a aplicação do Método do Equilíbrio Reflexivo Wide para a construção cooperativa de uma educação democrática no ambiente escolar?

John Rawls: considerações iniciais

Uma situação histórica determinada é o espaço que o ser humano se capta a si mesmo como como tarefa de construir seu ser. Para que isso ocorra é conveniente observar que, para tanto, há

diferentes modelos de teoria. Elas acontecem por meio do diálogo, tanto por meio de uma série de críticas a outros pensadores e tradições filosóficas como por meio de diagnósticos sempre renovados do contexto presente.

Nessa conjuntura de desvelamento, nos deparamos com a teoria do que justiça de John Rawls. O texto rawlsiano trata sobre uma teoria da justiça, em que ela, por si só, não reside somente no sentido de aconhegar as exigências que derivam dos valores centrais da tradição política ocidental (liberdade, igualdade, solidariedade e auto-respeito); mas ela é uma conjunção entre o aspecto subjetivo da justiça inerente a (virtude moral dos cidadãos) e o aspecto objetivo ligado ao (princípio de ordem social), demonstrada na articulação existente entre os princípios gerais e o senso comunitário de justiça, feita através de um equilíbrio reflexivo.

Nessas circunstâncias, uma teoria de justiça consistirá em apresentar princípios que possam ser compartilhados pelos cidadãos como um fundamento comum de acordo político à medida que for alcançar um ponto de equilíbrio crítico reflexivo entre as principais exigências de univeralidade, aquilo que todos estariam predispostos a aceitar e as exigências particulares de cada concepção abrangente do bem.

É concretamente nesse ponto que podemos defender a pertinência do método de equilíbrio reflexivo rawlsiano aos debates atuais, particularmente para a educação, pelo fato desse desenvolver uma concepção de justiça que impulsiona a cooperação entre cidadãos por meio da efetivação de suas virtudes éticas. Assim sendo, pretende-se com este artigo analisar o Equilíbrio Reflexivo e os juízos ponderados na teoria da justiça como equidade. O objetivo central é demonstrar que esta metodologia tem o seu ponto de partida na concepção contratual de justiça que incorpora os interesses individuais e comunitários de seus cidadãos.

Portanto, o método de **Equilíbrio Reflexivo** é entendido pela maioria dos filósofos como um método que determina os princípios gerais em ética ou política. Ele consiste em um confronto entre os nossos

juizamentos morais no cotidiano, que são juizamentos particulares e princípios gerais que servem de elementos justificadores.

Inicialmente, ao aplicarmos esta metodologia, parece que estamos implementando uma reflexão comum. Entretanto, John Rawls, ao propor o Equilíbrio Reflexivo, na verdade isso consiste num exercício epistemológico que determinava os princípios gerais que deveríamos ser adotados.

Para que possamos ampliar o equilíbrio reflexivo alcançado devemos, no mínimo, procurar avaliar nossos próprios fundamentos como um todo. Um novo equilíbrio se seguirá desse procedimento, mais sólido e menos unilateral. Esse último passo metodológico, que implica em novas revisões, leva a novas revisões e é nesse momento que questões psicológicas, científicas ou semânticas servem de suporte para que o resultado se torne uma visão ampla da moralidade. Aqui, reside a centralidade e pertinência do método rawlsiano.

A ideia básica deste método no contexto educacional, centra-se no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. E para compreender os procedimentos da aplicação do equilíbrio reflexivo rawlsiano, devemos partir da ideia de que a educação é um fenômeno criado pela e para a sociedade. Portanto, esta metodologia orienta-se para a questão da educação democrática, tida como um tipo de educação onde cada aluno se enriquece com a experiência do outro aluno, numa vida compartilhada ou cooperada, e que no final, todos têm a mesma igualdade de oportunidade.

Nessa perspectiva utilizaremos a filosofia rawlsiana, denominada justiça como equidade¹, que visa à resolução das questões sobre desigualdades. Para tanto, Rawls elege a justiça como princípio norteador na construção da sua obra.

¹ Neste artigo, aspas simples destacam conceitos ou expressões importantes, bem como o título de livros e artigos; duplas, citações extraídas de livros e artigos.

É consenso que “Uma Teoria da Justiça” (1971)² representa o ponto de inflexão para a sistematização do conceito de justiça como equidade. No entanto, Rawls, no curso de suas obras posteriores, procura corrigir inconsistências de TJ, culminando com a publicação de “O Liberalismo Político” (2000)³, no qual, dentre outras coisas, é feita uma restrição teórica à esfera política.

Aqui é conveniente ressaltar que a evolução do pensamento de Rawls, entre 1951 e 2000, é nítida: vários artigos e conferências são publicados com o intuito de fornecer uma fundamentação mais sólida para a questão da justiça. Nesse sentido, as mudanças significativas ocorreram, no artigo de 1951, ‘Outline of Decision Procedure for Ethics’⁴, por exemplo, Rawls (1999, p.177, nossa tradução) inicia perguntando:

Existe um procedimento razoável de decisão que seja suficientemente forte, pelo menos em alguns casos, para determinar a maneira em que os interesses competitivos devem ser resolvidos, e, nos exemplos de conflito, um interesse tomar preferência em relação ao outro; e pode a existência desse procedimento, como algo de caráter razoável, ser estabelecido por métodos racionais de investigação?

Na perspectiva metodológica do ‘Outline’, cumpre ressaltar que os juízes competentes morais utilizam os julgamentos considerados, isto é, investigam diretamente casos particulares acerca dos fatos, efetuam reflexões sobre os possíveis efeitos de diferentes decisões, formulam hipóteses gerais sobre eles, testando-as de uma maneira imparcial, efetuando uma abstração das situações.

Em TJ, Rawls não segue mais esta orientação: apelo para a auto-evidência de certos juízos, mas concebe uma concepção de justiça caracterizada pela sensibilidade moral, na qual os juízos ordinários são formulados de acordo com os nossos princípios,

² Doravante, TJ.

³ Doravante, LP.

⁴ Doravante, ‘Outline’.

onde uma teoria moral próspera pode caracterizar nosso senso de moralidade por meio de um conjunto particular de princípios morais, revelando, através do 'equilíbrio reflexivo', os elementos essenciais de nossas capacidades morais. Embora a mudança de perspectiva efetuada em TJ, tanto nesta quanto em 'Outline', o uso dos 'julgamentos considerados' permanece.

Entretanto, embora a metodologia das obras posteriores a TJ seja conservada, não é o caso quanto aos conteúdos, dado que em TJ está pressuposta uma concepção de justiça fundamentada em considerações que pode ser aplicado indistintamente a todas as sociedades, uma vez que os 'princípios de justiça' deveriam ser justificados levando-se em conta as escolhas racionais, independentes das condições contextuais dos agentes humanos.

Em contrapartida, em LP, os princípios originam-se das considerações políticas aplicadas às sociedades que possuem em sua cultura pública a ideia de pessoa como livre e igual, de sociedade como cooperação social de benefícios mútuos. Por conseguinte, o 'princípio de justificação' é deslocado para os conceitos de 'pessoa' e 'sociedade', que são implícitos na cultura pública, que formam o contexto de uma sociedade que tem como característica o pluralismo razoável. Em LP, por exemplo, o que justifica a concepção de pessoa e sociedade é o pressuposto de uma cultura pública democrática.

De acordo com a perspectiva acima, a concepção de 'pessoa' deve ser política, elemento fundamental numa sociedade bem-ordenada. Sendo assim, a concepção de 'justiça como equidade' pressupõe uma concepção política de pessoa como cidadão livre, igual. Mas, em que sentido ocorre esta igualdade? Quando se pressupõe que as pessoas têm faculdades morais, isto é, um senso de justiça e uma concepção do bem e, por este motivo, são capazes de cooperação social. Portanto, uma concepção política da pessoa articula a ideia da responsabilidade pelas reivindicações com a ideia da sociedade, que deve ser considerada um sistema equitativo de cooperação e de construção. Neste sentido, não se pode supor

que a concepção de pessoa seja metafísica, mas política. De acordo com Rawls (2000, p. 72),

Para se entender o que se quer dizer com a descrição de uma concepção de pessoa no sentido político, considere que os cidadãos são representados (...) na condição de pessoas livres (...). A representação da sua liberdade parece ser uma das origens da idéia de que se está pressupondo uma doutrina metafísica.

Por conseguinte, a concepção de liberdade rawlsiana concebe o cidadão como razoável e racional, associada à ideia de sociedade como um sistema equitativo de cooperação e, portanto, político. Isto ocorre porque os cidadãos, autônomos, iguais e, conseqüentemente, livres, consideram-se no direito de fazer reivindicações às instituições, potencializando o alcance e o exercício das duas faculdades morais ('concepção de bem' e 'senso de justiça'). Neste sentido, deve-se levar em consideração: (a) o grau de engajamento que os cidadãos devem ter na política para que suas liberdades básicas sejam garantidas e; (b) qual a melhor maneira para consegui-las.

Para tanto, a teoria da justiça como equidade deve levar em consideração tanto a 'natureza social' quanto a 'autonomia' do cidadão. Por conseguinte, o que a teoria rawlsiana pressupõe é que os cidadãos compartilhem uma cidadania igual, que a liberdade igual seja pública e consensualmente estabelecida através de julgamentos bem ponderados, tendo como mediação metodológica o 'equilíbrio reflexivo'. Desta forma, a concepção política deve combinar ideias e princípios bem conhecidos, mas conectados de maneira nova, considerando que a sociedade é um sistema de cooperação equitativo entre pessoas que procuram garantir um consenso. Por consequência, Rawls (1998, p. 210) afirma que o objetivo da justiça como equidade "não é nem metafísico nem epistemológico, mas prático (...) é um acordo político informado e totalmente voluntário entre cidadãos que são considerados como pessoas livres e iguais...".

Embora o acima elencado, é necessário observar que o resultado do método do equilíbrio reflexivo rawlsiano é algo que pode ser modificado e o processo de argumentação retomado quando é constatado que os julgamentos morais presentes são injustos.

O método do equilíbrio reflexivo rawlsiano e a sua aplicabilidade à educação

A aplicabilidade do método reflexivo rawlsiano nos leva a pergunta sobre a definição de tal método.

Em linhas gerais, ele pode ser definido como a forma em que as teorias morais são justificadas em um processo de deliberação no qual se considera um conjunto amplo de crenças e julgamentos em um sistema coerente, onde o processo é contínuo e o objeto é alcançado quando a teoria pode incorporar um amplo conjunto de diversas convicções morais em um todo coerente [...] Por este motivo, a necessidade do equilíbrio reflexivo surge quando se detecta que os juízos ponderados estão sujeitos às controvérsias e distorções (GONDIM; RODRIGUES, 2011, p.25)

Portanto, a proposta para uma atividade interventiva na escola pode, plausivelmente, constar com o método reflexivo rawlsiano. Em outras palavras, o método do equilíbrio reflexivo rawlsiano visa estabelecer uma coerência entre o conjunto de crenças dos discentes enquanto público-alvo, em três níveis, a saber: (i) os juízos morais, (ii) os princípios morais e (iii) as teorias de fundo. Assim, as teorias de fundo (iii) mostrarão que os princípios morais (ii) são mais razoáveis que outros princípios alternativos, de forma independente dos juízos morais (i). (RAWLS, 2003, p. 42).

O referido método pode ser levado à prática como uma proposta à uma escola pública X fazendo uma apresentação do mesmo por ocasião do encontro de planejamento escolar no início do primeiro semestre. Em tal momento, podemos propor um curso de extensão. Esse poderá discorrer através de encontros presenciais a partir do arcabouço filosófico que, por meio desse, é será

viabilizado o exercício do método do Equilíbrio Reflexivo Amplo de John Rawls.

Os encontros poderão acontecer uma vez por semana. Ao término do curso, aos educandos seriam conferidos certificado emitido pela coordenação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROFILO via PREXC\UFPI para adicionar aos seus currículos.

O material utilizado como base para as referidas temáticas trabalhadas em cada encontro serão artigos de pesquisadores em filosofia, notícias de jornais e material e adaptações de textos filosóficos para educandos de Ensino Médio. Tais encontros terão um moderador e, quando possível, contará com a apresentação e mediação das discussões por parte de pesquisadores nesta filosofia. Cada encontro acontecerá em três momentos, a saber:

1º Apresentação do tema filosófico escolhido;

2º Aplicação do método:

- Desconsideraríamos os Juízos não ponderados (Juízos ponderados assim o são, somente, se refletidos);
- Identificaremos os pontos fixos provisórios do seu sistema de crenças (Permanecem as convicções firmemente estabelecidas);
- Buscaremos considerações gerais que expliquem os pontos fixos (nos aplicaremos a buscar considerações mais gerais para explicar as razões pressupostas por trás da multiplicidade de juízos);
- Elegeremos conceitos sob o status da revisibilidade confrontando os resultados com conceitos relacionados ao tema filosófico escolhido no primeiro momento;

3º Elaboração de síntese.

Aos participantes serão disponibilizados todos os materiais digitalizados e impressos gratuitamente bem como a inscrição. No

entanto, no ato da inscrição somente torna-se necessário preencher formulário específico e termo de compromisso.

Essa possibilidade de aplicação do método no âmbito do processo de ensino-aprendizagem possibilitará, a partir da filosofia política rawlsiana, um processo educacional colaborativo cuja base é delimitada pela comunidade em que é praticado. Uma sociedade democrática e a escola enquanto instituição democrática, precisam apresentar justificativas para a estrutura básica racionais e razoáveis dessa sociedade e instituição, apresentando estabilidade e provendo uma base pública compartilhada para a justificação (RAWLS, 1987, p. 1).

Para essa proposta partiremos da ocorrência de pluralismo razoável, ou seja, essa escola X é democrática e liberal e por isso as concepções de bens morais, religiosas ou filosóficas divergem entre si sem buscar extinguir umas às outras, mas respeitando os limites dos juízos segundo o critério de reciprocidade mínima (RAWLS, 2000, p. 166-167). Buscaremos uma “intuição mais fundamental” que possa suscitar um “ponto de vista publicamente reconhecido a partir do qual todos os cidadãos podem verificar, uns diante dos outros, se suas instituições políticas e sociais são ou não justas” (RAWLS, 2002, p. 210).

Pretendemos com tal exercício o alcance de uma objetividade mínima, fundada no acordo público entre as partes que formam a instituição (escola) sobre juízos bem ponderados, garantidora de uma estabilidade mínima que possibilite analisar o sucesso de do acordo periodicamente (RAWLS, 2000, p. 165-167; 2002 p. 212). Essa intervenção objetiva “preservar uma cooperação social fundada no respeito mútuo” (2002 p. 213). A cooperação mínima referida e que o método propicia pode ser caracterizada como aquilo que Rawls designa Consenso Sobreposto, “um consenso em que este é afirmado pelas doutrinas religiosas, filosóficas e morais antagônicas com possibilidade de prosperar ao longo das gerações em uma democracia constitucional mais ou menos justa, em que o critério de justiça é a própria concepção política (RAWLS, 1987, p. 1).

A proposta do Equilíbrio Reflexivo como nosso método de intervenção poderá alcançar, com o Consenso Sobreposto, uma proposta de modo de ser e atuar da escola geral e amplo. “O equilíbrio é amplo no caso de cada cidadão, e geral porque ‘a mesma concepção é afirmada pelos juízos ponderados de todos” (SCANLON, 2003, p. 160).

Desse modo, o Consenso Sobreposto responderá ao problema da estabilidade da instituição de ensino-aprendizagem e o exercício da Razão Pública servirá como critério para as argumentações que poderão ser apresentadas pelos sujeitos desse processo enquanto discutirão questões institucionais (SCANLON, 2003, p. 160). Assim, acompanharemos a apresentação da razão compartilhada entre os sujeitos da referida instituição democrática, tanto nosso expressivo apelo que farão uns aos outros e no comprometimento a agir quanto na abertura para o pensar razoavelmente e cooperativamente.

O Consenso Sobreposto, dessa maneira, se manifestará como um acordo moral e não mero arranjo político ou *modus vivendi* no âmago da instituição (RAWLS, 1987, p. 11; SILVEIRA, 2009b, p. 68). E tal consenso é pensado para uma cultura que é condição de possibilidade para seu nascedouro, a saber: a cultura política liberal pautada na tolerância e marcada pelo pluralismo livre imposições de visões abrangentes pela força de autarquias estatais.

Considerações finais

Para atingir as exigências do contexto de justificação apresentado pelo pluralismo das sociedades modernas, particularmente no âmbito da educação, nós levamos em consideração a teoria de Rawls do método do equilíbrio reflexivo.

Através da análise dos elementos chave que norteiam a justiça como equidade, concluímos que a teoria da justiça de Rawls apresenta o grande mérito de falar em justiça social sem priorizar o coletivo em detrimento do individual, fato comum ao se tratar de

questões relativas à justiça. Tampouco configura uma defesa incondicional da individualidade.

Portanto, diante da defesa de muitos, segundo os quais é impossível um consenso a respeito do ideal de uma sociedade justa, sem que isso possa agredir as individualidades, Rawls propõe na sua tese que princípios gerais de justiça podem ser estabelecidos consensualmente para modular as instituições sociais. Esta análise também apresenta outra contribuição significativa do pensamento rawlsiano por meio da conjunção do aspecto subjetivo da justiça (virtude moral dos cidadãos) com o aspecto objetivo (princípio de ordem social), demonstrada na cooperação existente entre os princípios gerais de justiça e o senso comunitário de justiça, feita através de um equilíbrio reflexivo.

Nessa perspectiva, a educação é um bem primário a ser distribuído e que, de certa maneira, consiste na persecução dos demais bens primários. Dessa forma, talvez Rawls devesse ter aprofundado mais e dado realmente mais importância para a educação, em vista, sobretudo, do potencial que se encerra no processo formativo de persecução dos demais bens primários. Mas, existe outra característica da formação moral avançada por Rawls, o modo como operam as principais instituições da estrutura básica da sociedade cumpre decisivamente um papel crucial na formação e no sentido de estabelecer o comportamento dos membros da sociedade. As instituições sociais, portanto, têm e devem exercer o seu papel pedagógico.

Como corolário desta tese, os princípios da justiça passam a ser preferencialmente justificados por uma razão prática e não apenas teórica, que reconstrói as instituições morais mais profundas e os ideais normativos da eticidade política presentes na cultura política pública e nas instituições das democracias constitucionais modernas, e que apostam na capacidade dos cidadãos, mediante a formação pública do juízo, encontrar de forma autônoma um ponto de equilíbrio entre os princípios de justiça e esses ideais. Aqui, as ideias centrais de pessoa e de sociedade bem ordenada são

entendidas como ideias da razão prática exercida no contexto das instituições livres.

Em suma, apresentamos uma ação política e educacional no interior da escola X como ação para a justificação pública, que busca alcançar a estabilidade no Consenso Sobreposto e gerar princípios educacionais fomentadores de uma concepção de educação democrática e justa. Ao possibilitar o alinhamento da Razão Pública ao procedimento da Posição Original e ao mecanismo do Equilíbrio Reflexivo, a filosofia rawlsiana possibilita a mais coerente forma de justificação moral para um sistema educacional democrático e bem ordenado, cujos alicerces estão na cooperação equitativa dos cidadãos livres e iguais da instituição escolar. O Consenso Sobreposto, assim, se apresentará como a resolução possível para eventuais impasses comumente gerados pela riqueza do pluralismo e pela falta de base em doutrinas abrangentes para acordos. Essa proposta cumpre o objetivo a que se propõe ao garantir minimamente os conhecimentos publicamente compartilhados pelo senso comum no interior daquela determinada instituição.

Referências

GONDIM, Elnora; RODRIGUES, Osvaldino Marra. **John Rawls: educação, cidadania e equilíbrio reflexivo**. Revista Saberes, v.1, nº 6. Natal-RN: 2011. Disponível: <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index> ISSN. Visto: 19 de maio de 2020.

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS. **The Idea of an Overlapping Consensus**. In: Oxford Journal of Legal Studies. Vol. 7, n.1, p. 1-25, primavera 1987. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/76425>. Acesso em: 30 julho de 2020.

RAWLS. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAWLS. **A Theory of Justice**. Cambridge: Belknap Press, 1971.

RAWLS. **A teoria da justiça como equidade**: uma teoria política, e não metafísica. In: *Justiça e Democracia*. 1.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

RAWLS. **O Liberalismo Político**. 2.ed. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Ática, 2000.

RAWLS. **Collected Papers**. Cambridge: Harvard University Press, 1999

SCANLON, T. M. **Rawls on Justification**. In: S. FREEMAN (Ed.). *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 139-167.

SILVEIRA, D. C. **Posição original e equilíbrio reflexivo em John Rawls: o problema da justificação**". In: *Trans/Form/Ação*. n.33, p. 139-157. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v32n1/09.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2020.

A ESCOLA E A INSERÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DE ALUNOS LIDOS COMO DEFICIENTES

Isadorah Cardoso de Bem Souza
Lucimar Araujo Braga

1. Introdução

Dentro de um curso de licenciatura, principalmente nos últimos anos da graduação, época em que ocorrem os estágios obrigatórios, nos deparamos com situações que nos fazem questionar se de fato estamos preparados para enfrentar os desafios da profissão. É durante os estágios que experimentamos o prazer de lecionar e é neste mesmo período que conhecemos na prática os percalços da docência.

Não há como conciliar uma sala de aula superlotada com uma pedagogia centrada nos alunos e em suas individualidades. Para agravar ainda mais este cenário, segundo o censo divulgado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos últimos 5 (cinco) anos o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país. Este dado revela a expoente necessidade de uma mudança educacional para melhor incluir estes estudantes na rede básica de ensino.

As políticas públicas educacionais do Brasil, apesar de possuírem um discurso pautado na inclusão, igualdade e diversidade, não se manifestam dentro do ambiente escolar de maneira inclusiva e isso é percebido dentro das instituições escolares. Qualquer criança que fuja do padrão socialmente estabelecido tende a ser estereotipada e excluída. Podemos acreditar que tal situação se deve ao fato de que

tais políticas foram construídas sobre os alicerces de uma cultura hegemônica e opressora.

A discreta presença de profissionais no mercado de trabalho especializados em crianças e adolescentes com necessidades especiais pode estar relacionada à falta de investimento tanto do governo, quanto das instituições de ensino. E a consequência disto são professores de mãos atadas enquanto indivíduos são deixados a margem por uma sociedade que ainda anda de mãos dadas com a opressão e o preconceito. O educar com base na inclusão pressupõe analisar, entender e compreender uma extensa realidade presente dentro das salas de aula.

Este artigo está dividido em um breve relato sobre o percurso histórico e as lutas da educação inclusiva. Posteriormente trabalhamos com as contribuições Freirianas para a educação e sua forma de educar para uma sociedade inclusiva. Trouxemos também as contribuições do estudioso Lev Vygotsky. Na sequência trazemos a análise dos dados, as considerações finais e as referências utilizadas no trabalho.

2. História da educação inclusiva: um breve relato

O movimento de inclusão das pessoas com deficiência é algo historicamente recente. Segundo Fernandes (2013) a história da educação inclusiva está dividida em dois períodos: Pré-científico que engloba o extermínio das pessoas com deficiência e segregação-institucionalizada onde a deficiência foi marcada pela separação. E o período da integração, nesta fase algumas crianças passaram a ser encaminhadas às escolas regulares de ensino, mas a falta de conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais tornou o ambiente escolar uma espécie de depósito para essas crianças.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o atendimento a pessoas com deficiência começou no Brasil na época do Império, quando algumas instituições especializadas foram criadas, porém, a história da educação inclusiva no Brasil começou por volta dos anos 70 e/ou 80, quando algumas escolas de ensino

regular passaram a aceitar alunos com determinados tipos de deficiência. Vale ressaltar que os alunos que frequentavam esses ambientes regulares de ensino eram obrigados a se adequarem ao ambiente escolar.

Em alguns países europeus o movimento de educação inclusiva já existe há muitas décadas, porém, no Brasil considera-se um movimento recente e ainda com muitas lacunas a serem preenchidas. Em 1961 foi promulgada, em nosso país, a lei N^o 4.024 que fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Em 1971 promulga-se a lei N^o 5.692, nesta lei afirma-se que alunos com deficiência física ou mental, ou alunos com atraso à idade regular, deveriam receber tratamento especial, é importante ressaltar que esta lei, criada durante o regime militar, não promovia a inclusão na rede regular de ensino, mas encaminhava esses alunos a instituições especiais.

Em 1996, nas leis de Diretrizes e Bases da Educação, entra em vigor a lei N^o 9.394, afirma-se neste texto que quando for necessário haverá serviço de apoio especializado na rede regular de ensino aos alunos deficientes. O documento descreve a formação de profissionais e técnicas que possam suprir a necessidade desses alunos. Apenas em 2011, com o decreto N^o 7.611 passa a determinar que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o ensino fundamental seja gratuito e compulsório e assegura adaptações de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

3. Educar para uma sociedade inclusiva

3.1 Educação para todos

A formação de professores dos cursos de licenciaturas das universidades brasileiras aborda a questão da inclusão de forma superficial e utópica. Adota-se esta postura porque os pilares que constituem a nossa sociedade são pilares pautados numa sociedade opressora que tampouco se importa com questões de igualdade. E quando se importam, demonstram que o processo de igualdade

por mais necessário que seja é algo inalcançável. De acordo com Paulo Freire (2005), política e educação não podem ser dissociados, isto nos leva a uma análise do contexto político, cultural e social em que o Brasil e, conseqüentemente, o sistema de ensino está inserido.

O Brasil é um país capitalista de perspectiva neoliberal. As escolas, como instituições que reproduzem os sistemas majoritários que comandam a sociedade, seguem uma linha neoliberal. Dentro desta perspectiva capitalista as instituições escolares precisam apresentar resultados satisfatórios para continuarem recebendo verbas governamentais e desta maneira continuarem existindo. Estes resultados são medidos por meio de avaliações externas que qualificam as instituições. Os resultados satisfatórios estão associados a aprovações em grande escala, a reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos e a boas notas em avaliações. A educação dentro desta perspectiva funciona como uma máquina, e aqueles que não consegue acompanhar tal máquina, não servem para o sistema e por isto são deixados a margem. (FREIRE, 2005).

Para Freire (2005), a educação bancária, caracterizada pela postura passiva do aluno, é uma educação baseada em mera repetição. Neste panorama o aluno é visto como mero repetidor de informações e o aluno bom passa a ser aquele que, facilmente, consegue gravar informações e as repetir. O educando não questiona, pois não cabe a ele refletir, como mero reproduzidor, ele apenas aceita o que é dito.

Freire (2005), em sua práxis libertadora acredita que o sistema escolar não pode existir para suprir as demandas e interesses do sistema capitalista neoliberal. Sendo assim, Freire acredita numa abordagem que liberte. Freire (2005) defende que a educação seja para todos, sem discriminações, sem segregações e sem opressão.

Freire (2005) apresenta uma abordagem horizontal entre educador e educando, uma abordagem pautada no diálogo e respeito mútuo. O aluno aprende comigo e eu aprendo com ele, ambos temos algo a oferecer, desenvolvendo desta forma uma via de mão dupla. Todos deveriam ter seu lugar de fala assegurado, através de um processo de inclusão e humanização.

3.2 Uma abordagem Vygotskyana

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o atendimento a pessoas com deficiência começou no Brasil na época do Império, quando algumas instituições especializadas foram criadas, porém, a história da educação inclusiva no Brasil começou por volta dos anos 70 e/ou 80, quando algumas escolas de ensino regular passaram a aceitar alunos com determinados tipos de deficiência. Vale ressaltar que os alunos que frequentavam esses ambientes regulares de ensino eram obrigados a se adequarem ao ambiente escolar, ou seja, o que era para ser um ambiente de inclusão se tornava um ambiente de segregação.

Quando falamos de inclusão no âmbito escolar nos referimos a milhares de crianças que, ainda hoje, sofrem um perverso processo de exclusão social e educacional. Lev Vygotsky - psicólogo pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual infantil ocorre através e em função de suas interações sociais - dedicou uma parte de sua vida e pesquisa à educação de crianças com necessidades especiais.

Vivemos uma sociedade pautada numa concepção de um ser humano imutável e tal ideia nos faz desacreditar na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo com deficiência. Vygotsky (1989), parte do pressuposto de que o mundo e tudo que nele existe está em constante mudança e transformação. Dentro dos paradigmas Vygotskianos, se existem problemas, existem também possibilidades. E é com estas possibilidades que devemos trabalhar.

Lev Vygotski, em sua obra "A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal" (2011), aborda a tese de que caminhos indiretos para o desenvolvimento somente são possibilitados pela cultura e tais caminhos servem de instrumentos compensatórios em relação a educação da criança com deficiência. Para Vygotski (2011), o homem primitivo usa caminhos diretos para resolução de seus conflitos, enquanto o homem moderno utiliza recursos indiretos. No caso de uma simples divisão de objetos, enquanto o homem primitivo partirá

diretamente para divisão, nós, homens culturais, antes de dividir, contamos primeiramente os objetos para chegarmos na quantidade total e posteriormente aplicamos a aritmética para dividir o valor total entre os participantes.

Segundo o especialista, todo o aparato de instrumentos, todas as técnicas, símbolos e signos foram calculados e desenvolvidos para “um tipo normal de pessoa” (2011). Desta forma, quando nos deparamos com crianças consideradas “anormais” toda teoria aplicável ao desenvolvimento da grande massa perde sua efetividade. Para Vygotski (2011), a língua de sinais, no caso dos surdos, ou a escrita tátil, no caso dos cegos, são caminhos alternativos, recursos indiretos, construídos para o desenvolvimento da criança surda e da criança cega. Conclui-se que caminhos alternativos de desenvolvimento, pautados nas necessidades de cada criança, são a solução para uma educação mais justa.

Segundo Vygotski (2011), o olhar tradicional sobre a educação da criança com deficiência, partia da ideia de falha e de limitação e tal olhar precisava ser substituído por uma compreensão que analisa o defeito como uma força capaz de exercer dupla função na criança com necessidade. Vygotski (2011, p.869) afirma que:

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Ou seja, a deficiência existe e não deve ignorada e nem menosprezada. Mas ao invés de investirmos tempo analisando as falhas, devemos investir tempo buscando caminhos alternativos de adaptação. Vygotski (2011, p.869) ainda cita que:

O novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante).

Vygotski (1984), acredita na capacidade do organismo de criar processos adaptativos para que o indivíduo possa superar suas falhas. Podemos concluir que o defeito se torna uma força propulsora, capaz de elevar as falhas em acertos, capaz de transformar limitações em superações. Segundo esta perspectiva, se compreende que todas as crianças são capazes de se desenvolver, desde que sejam fornecidos os instrumentos necessários. O autor ainda defende que, mesmo as mais sérias deficiências podem ser compensadas, tudo depende do meio e dos estímulos apropriados.

A perspectiva Vygotskiana, substitui uma pedagogia centrada na falha, com uma abordagem ocupacional, por uma pedagogia centrada na criança, no indivíduo, independente de suas falhas. Desta maneira a educação destas crianças se torna lúdica, criativa e prospectiva. Investe-se nas possibilidades do indivíduo e tais possibilidades não podem ser tabeladas. O indivíduo torna-se livre.

4. O que dizem os documentos oficiais

O CREP-2019 (Currículo da Rede Estadual Paranaense), documento oficial que complementa o atual referencial curricular do estado do Paraná, tem como objetivo ser material de apoio no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental. Vale ressaltar que o CREP-2019 foi construído a partir da

implementação da BNCC-2018 (Base Nacional Comum Curricular), visando um currículo nacional que atenda a todos de maneira uniforme, definindo princípios, direitos e orientações.

O CREP-2019 sugere objetivos de aprendizagem e delimita conteúdos a serem trabalhados pelos professores, além de sugerir a distribuição dos conteúdos ao decorrer dos trimestres. O CREP-2019 é um instrumento definido, um currículo pré-formatado que reúne os conhecimentos que cada estudante deve adquirir para cumprir sua trajetória escolar de maneira satisfatória atingindo os objetivos de aprendizagem do referencial curricular.

A BNCC-2018 define que, para que haja inclusão, todo estudante precisa ter acesso ao mesmo currículo e, devido a isto, em 2015 teve início a construção deste currículo nacional visando o pleno exercício da cidadania de todo indivíduo. Porém, um currículo nacional homogêneo pode facilmente se tornar um currículo excludente se não nos atentarmos a pluralidade de uma sala de aula.

De acordo com as DCE (2008, p. 17) “O currículo é vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno”. E ainda de acordo com estas diretrizes:

Esse tipo de currículo pressupõe que os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas [...]. (DCE, 2008, p. 18).

Talvez, uma das dificuldades em lecionar para crianças que fogem do padrão considerado “normal”, seja a crença infundada de que esses jovens não conseguem aprender, porém, para o psicólogo e estudioso Lev Vygotsky, um “defeito” pode se tornar um impulso para o desenvolvimento/crescimento de um indivíduo. Culturalmente, quando nos deparamos com um indivíduo deficiente, analisamos de imediato todos os pontos negativos de tal deficiência, sem fazer o menor esforço para

encontrar os pontos positivos e trabalhar com tais pontos. Segundo Vygotsky (1989, p.102): “É impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Tornar-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui sobre o que ela é.”

É importante ressaltarmos que os documentos oficiais salientam que apesar da listagem de habilidades e conteúdos sugeridos, é necessário que haja o atendimento diferenciado respeitando as especificidades peculiares da região, da escola, ou do sujeito. Porém, os documentos não manifestam como devem ser realizados estes atendimentos diferenciados.

Uma das principais estratégias da educação brasileira para a acessibilidade e inclusão é o AEE (Atendimento Educacional Especializado). A BNCC-2018 determina algumas competências a serem trabalhadas pelo professor do AEE, tais competências são: Cultura Digital, Argumentação, Pensamento Científico, Crítico e Criativo. Entretanto, a atual formação acadêmica de professores¹ não contempla um ensino voltado para um atendimento especializado e os documentos oficiais, como a BNCC-2018 e o CREP-2019 ainda não trazem uma solução para este problema.

Concluimos que o CREP-2019 é uma ferramenta organizacional que serve de suporte ao ensino. Funciona como um guia que, além de contribuir com o desenvolvimento do plano de aula, privilegia alunos que venham a ser transferidos de escolas ao longo do ano letivo. Porém, o documento pouco auxilia no ensino-aprendizagem dos alunos deficientes, pois não chega a tratar ou citar as subjetividades dos alunos com desenvolvimento atípico.

É importante destacarmos que o CREP-2019, no ano de 2020, passa por um processo de consulta pública e os profissionais da educação podem, ao decorrer deste ano letivo, fazer sugestões para melhor adequação dos conteúdos e de suas distribuições.

¹ Esta afirmação advém de nossa experiência como acadêmica do curso de Letras Português/Francês, em andamento, iniciado em 2016.

5. Metodologia

Este trabalho tem base qualitativa, entendendo que a pesquisa qualitativa trata de analisar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais em diferentes espaços (FLIK, 2013).

Optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica para buscarmos informações sobre a temática do artigo, que é pesquisar em documentos oficiais a questão da escola como local de inserção social e educacional de pessoas lidas como deficientes.

Desta feita, utilizamos a BNCC-2018 e o CREP-2019 para a pesquisa de temas/conteúdos que abordassem a questão da inclusão de pessoas lidas como deficientes, pois, acreditamos que a pesquisa documental é uma forma de apresentarmos dados, daqueles documentos que podem proporcionar outros trabalhos com novos enfoques.

Assim, o trabalho foi de leitura dos documentos oficiais e do suporte teórico escolhido para a pesquisa, em seguida fizemos a comparação com a nossa experiência, enquanto acadêmica do Curso de Letras Português/Francês, na realização dos estágios obrigatórios realizado em escolas do município de Ponta Grossa.

5.1 Objetivo geral

- Abordar de forma crítica o papel do CREP-2019 e da BNCC-2018 na formação educacional e social dos alunos com necessidades especiais.

5.1.1 Objetivos específicos

- Analisar os temas referentes à inclusão de pessoas com deficiência no CREP (2019) e na BNCC-2018, no campo das Práticas de linguagem do ensino fundamental.

- Comparar experiências vivenciadas na prática pedagógica escolar, por ocasião do desenvolvimento do estágio curricular

obrigatório, a fim de contrapor a teoria do CREP (2019) sobre inclusão, no que se respeita à prática cotidiana na sala de aula.

- Analisar criticamente a realidade escolar da inclusão, por meio da pesquisa dos documentos oficiais, principalmente o CREP (2019).

6. Análise dos dados

Com base na leitura realizada do CREP-2019, iniciamos nossa análise apontando a falta de sugestões e indicadores ao ensino dos alunos com desenvolvimento atípico. O currículo fornece subsídios para que as escolas possam atingir os objetivos do referencial curricular do estado, porém, estes objetivos não se adequam a realidade dos alunos deficientes. A BNCC-2018, documento que norteou a construção dos currículos, devido a um acordo assinado em 2015 com a Organização das Nações Unidas (ONU), se baseou nos padrões da referida instituição para definir as competências que os alunos precisam desenvolver até o final da educação básica

O acordo assinado em 2015 pelos países que integram a Organização das Nações Unidas visa: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas. O Brasil tem até o ano de 2030 para cumprir com a agenda da ONU. Uma verdadeira corrida contra o tempo se for considerado o atual cenário educacional brasileiro, ainda mais quando se refere a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

O CREP-2019 pouco, ou quase nada, se refere aos alunos portadores de deficiência, mesmo com os últimos senso apontando para um aumento substancial de matrículas nas redes regulares de ensino de alunos com laudos. A BNCC-2018 descreve que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos

estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 15)

Um currículo que não aborda questões de inclusão e não norteia os professores da rede pública de ensino acerca do ensino especializado pode facilmente regredir a um passado de negligência e segregação social. O acordo do Brasil com a ONU visa garantir, na meta 4.7 da ODS 4, que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para, entre outras coisas, um estilo de vida sustentável, pautado nos direitos humanos, com promoção da cultura, cidadania e valorização da diversidade.

O CREP-2019, conforme dito anteriormente, se trata de um guia que apresenta os campos de atuação, as práticas de linguagem a serem utilizadas, os objetos de conhecimento a serem alcançados, os objetivos de aprendizagem e os possíveis conteúdos a serem trabalhados entre o quinto até o nono ano do ensino fundamental.

Entretanto ao pesquisarmos, neste documento, as palavras-chaves – DEFICIÊNCIA e EDUCAÇÃO ESPECIAL observamos que há pouca ou nula menção a tais termos. Ou seja, não há menção que aproxime a possibilidade de equidade de direitos entre as crianças que frequentarem essa fase da educação, neste documento de referência para o ensino paranaense.

A BNCC-2018 afirma que as instituições devem trabalhar com foco na equidade, desta forma buscando reconhecer as diferentes necessidades dos estudantes. O documento cita que:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2018, p. 15-16)

É necessária a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas, porém, como colocar em prática algo que pouco se conhece? Os currículos da graduação, também, quase não se referem ao ensino especializado, ou a práticas inclusivas e tampouco se fala sobre a realidade do ensino-aprendizagem de educandos com desenvolvimento atípico.

Entende-se que a obrigação de especializar profissionais é do estado, mas com os crescentes cortes de verbas na área da educação no Paraná e por que não no Brasil como um todo, é utopia acreditar que o estado irá capacitar profissionais para tal função.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, defende a educação como um direito de todos e dever do estado. A constituição ainda cita que um dos objetivos da educação é o pleno desenvolvimento do indivíduo. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) assegura a oferta de profissional de apoio para os alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, porém, na prática é muito difícil vermos tais profissionais dentro das salas de aulas, este relato se baseia em nossa observação durante a realização dos estágios curriculares obrigatórias do curso de letras.

Apesar de estar assegurada em lei, a realidade do cotidiano escolar ainda é muito excludente. O estado não capacita profissional para trabalhar com alunos deficientes e tampouco disponibiliza profissionais de apoio para os alunos que possuem tal necessidade. Os currículos não citam a educação especial e inclusiva e a BNCC-2018 afirma que cabem as redes de ensino a autonomia para adequar os currículos a realidade local:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2018, p. 18).

A educação inclusiva é um desafio global. Os desafios enfrentados nos países de primeiro mundo referente à inclusão são muitos semelhantes aos encontrados no Brasil. Recursos financeiros, flexibilização de currículo, a formação de profissionais especializados e monitoramento contínuo são os maiores desafios quando nos referimos ao ensino inclusivo.

Pode-se dizer que no Brasil, devido ao histórico de segregação as minorias, a falta de políticas públicas associadas ao atual cenário político brasileiro possam atrasar ainda mais o desenvolvimento de uma educação inclusiva, de qualidade e que assegure na prática o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Para retratar melhor as dificuldades da educação inclusiva, trago aqui também outra fonte de dados, de natureza mais reflexiva, que enriqueceram a pesquisa em tela. Trata-se da minha experiência com os estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Letras da UEPG. No terceiro ano da graduação eu fiz estágio em duas escolas, ambas da rede estadual, minhas turmas eram do sexto ano do fundamental e do terceiro ano do ensino médio. O primeiro estágio foi para as turmas dos sextos anos, estes estágios ocorreram no primeiro semestre do ano de 2019, na época eu estava grávida de 7 meses e meu bebê havia recebido um pré-diagnóstico de síndrome de down.

A primeira parte do estágio obrigatório nomeado de “observação”, era a fase em que observamos o professor titular da turma aplicar sua aula, fazíamos anotações e o ajudávamos com correções de atividades e provas. Logo no início das aulas, pude perceber que o professor chamava alguns alunos em sua mesa e os entregavam alguns materiais impressos em folhas A4. Os materiais eram desenhos, atividades silábicas, entre outras atividades de alfabetização. Quando indaguei o professor sobre o porquê estes alunos recebiam estas atividades e não participavam da aula como os outros discentes, o mestre respondeu que aqueles alunos não eram alfabetizados e por esta razão não conseguiam participar da aula como seus colegas de turma.

Em cada turma de sexto ano que eu estagiei, presenciei pelo menos 5 casos de alunos na condição descrita acima. A grande maioria destes alunos possuíam laudos e necessitavam de um acompanhamento pedagógico especial centrado em suas necessidades. Mas, apesar dos documentos oficiais garantirem este acompanhamento, na prática às escolas não conseguem tutores para auxiliar no desenvolvimento destes alunos.

Após o período de observação, nós, os estagiários, montávamos uma sequência didática e aplicávamos cerca de 5 aulas com uma turma. O objetivo da minha sequência didática era trabalhar com os alunos o gênero textual “conto”, mas especificamente “contos de terror”. Às primeiras aulas foram explicativas sobre as características do gênero e eu finalizei minha sequência propondo aos alunos que produzissem um texto a partir do gênero textual trabalhado. Através da minha sequência eu trabalhei 3 práticas de linguagem propostas pelo CREP-2019 para as turmas de sextos anos: Análise linguística/semiótica; Leitura; Produção de Textos. Porém, as dificuldades para aplicar tais práticas foram muitas.

Em cada turma de sexto ano que passei, cerca de 15% dos alunos não sabiam ler, tampouco escrever. Eram letrados, reconheciam símbolos e imagens, apenas. Eu precisei adaptar a minha sequência didática e incluir neste material atividades de colorir e de alfabetização, para os alunos que não conseguiam acompanhar à aula regular. Poderia entrar no mérito, também, de que cerca de 50% da turma não conseguia produzir um texto e estavam longe dos objetivos de aprendizagem propostos pelo CREP-2019, porém, meu objetivo aqui não é este.

Um dado curioso e importante de ressaltarmos nesta monografia é que, ao contrário dos sextos anos, onde presenciei muitos alunos com desenvolvimento atípico e sem suporte algum, no ensino médio estes alunos não existem. Segundo o censo escolar do MEC de 2015, os alunos com necessidades especiais representam apenas 0,8% do total de alunos matriculados no ensino médio. O mesmo censo apontou para uma decrescente

destes alunos, os alunos com deficiência totalizam 2,9% do total de matrículas da primeira etapa do fundamental, este número cai para 1,8% na segunda etapa, chegando a 0,8% no ensino médio.

Podemos concluir, com esta análise, que os documentos oficiais, apesar de oferecerem subsídios para que os profissionais da educação possam seguir um padrão de ensino, estes mesmos documentos não oferecem suporte para a inserção e inclusão de alunos deficientes no ensino regular. A matrícula destes indivíduos no ensino público é garantida por lei, bem como os seus direitos de inclusão e acompanhamento especial e individual, porém, a prática é contraposta a teoria. Esta exclusão e indiferença – principalmente por parte dos líderes governamentais – resulta diretamente na saída dos alunos especiais das escolas. Estes indivíduos estão sendo segregados, calados e silenciados.

O atual cenário educacional é aterrorizante e está longe de mudar. Sabemos que a educação inclusiva ainda é um desafio em vários países de primeiro mundo, mas precisamos agir e passar a olhar para esta realidade de forma que possamos produzir mudanças. Nosso olhar não deve ser de piedade, mas sim de esperança. Acredito que seja importante sempre ser ressaltado que toda criança é capaz de se desenvolver, basta fornecer as ferramentas necessárias para que isto ocorra.

É preciso destacar que a inclusão não pode ser considerada uma obrigação apenas da escola, ou de seus agentes, ou dos profissionais de ensino. A inclusão é obrigação de toda uma sociedade que busca por uma vida justa a todos. Nossa luta é por uma sociedade com equidade e aqui saliento que igualdade é diferente de equidade. Enquanto igualdade teríamos que fornecer a todos o mesmo tratamento, equidade é levar em consideração as diferenças, as particularidades e individualidades de cada ser para que desta maneira possamos lhe fornecer o melhor tratamento. Isso é ser justo, isso é inclusão.

7. Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi abordar de forma crítica o papel do CREP-2019 e da BNCC-2018 na formação educacional e social dos alunos com necessidades especiais. Neste trabalho foram analisados os documentos oficiais, principalmente, o CREP-2019. Nossa análise buscou informações acerca da inserção de alunos deficientes a rede regular de ensino e a educação inclusiva. Como já era esperado, como resposta para o objetivo proposto, observou-se não há metodologias de ensino voltadas para estes alunos inseridos nas escolas que são lidos como especiais. Entretanto, percebeu-se que, nestes documentos, há promessas de disponibilidade de profissionais capacitados para atender estes alunos, mas dificilmente os encontramos dentro das instituições de ensino.

Neste sentido, percebe-se que a falta de subsídios para o atendimento adequado aos alunos lidos como deficientes ou atípicos é prejudicial para todo o sistema educacional. Em números reais há uma crescente desistência destes alunos, durante a migração do ensino fundamental para o médio. Esse movimento parece ocorrer devido à segregação que estes alunos sofrem durante o tempo de permanência no ensino fundamental I e II. O acordo que o Brasil assinou com a ONU em 2015, visa proporcionar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade a todos. Acreditamos, porém que por tudo que vivenciamos em sala de aula, nesta etapa inicial de formação de professora, que o Brasil esteja longe de cumprir com tal meta.

Concluimos afirmando que a educação especial e inclusiva precisa deixar de ser um sonho para se tornar realidade. A inclusão resulta de um processo complexo de transformações qualitativas e quantitativas, mas todas estas mudanças são necessárias para uma sociedade mais justa.

Referências

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [S. l.], 20 dez. 1961.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [S. l.], 11 ago. 1971.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. l.], 20 dez. 1996.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. [S. l.], 2011.

DE SOUTO, M; LIMA, B; PEREIRA, E; DE FARIAS, G. Educação inclusiva no Brasil contexto histórico e contemporaneidade. **Educação inclusiva no Brasil contexto histórico e contemporaneidade**, [s. l.], 2 nov. 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf. Acesso em: 1 maio 2020.

FERRARI, M. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. out/2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpx, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. 1994. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, [S. l.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

PARANÁ. SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 2008. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**, [S. l.], 2008. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_port.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

RIBEIRO, T; CASA, Gabriela. A Educação Especial no Brasil: Legislação e breve contexto histórico. **A Educação Especial no Brasil: Legislação e breve contexto histórico.**, [s. l.], 20 nov. 2018.

VYGOTSKY, L. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. 37. v. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2011.

_____. **Obras completas: fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**LITERATURA:
JANELAS PARA A REALIDADE E CAMINHOS PARA
UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

Felipe Teider

A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma
experimentação dos possíveis
(Madame de Staël)

Introdução

Confiar na literatura, mesmo em meio a uma realidade tomada por tantos outros atrativos, consiste em ter clara sua importância e peculiaridade sobre quem a experimenta. Suas “peças”¹ são essenciais ao preencherem – momentaneamente ou permanentemente – o “inacabamento” do sujeito enquanto homem; este que por sua vez não consegue encontrar na própria realidade meios satisfatórios, a ponto de se deixar influenciar moralmente por escritos e seus imperativos ficcionais. A literatura mostra-se como uma ramificação da arte “capaz de despertar o desenvolvimento cognitivo e a capacidade criadora do homem, tão exigidas no mundo contemporâneo” (RIGOTTI; PEDROSO, 2020, p. 334). Exigências que urgem, não somente no ambiente externo, mas também nas necessidades que germinam internamente em cada sujeito; o contato com novos mundos são caminhos de nutrição desta carestia existencial. Segundo Moreia e Ferraz (2014, p. 77) “somente pelo impulso lúdico, ao aliar as qualidades sensorial e racional, o homem alcançaria sua ‘completude’.”

¹ Referência à Ítalo Calvino quando concebe a literatura como jogo.

A literatura torna-se caminho importante à ativação de estruturas mentais essenciais que o equilibram existencialmente, possibilitando-lhe um novo modo de pensar e de conceber a realidade, a ponto de ser capaz de “explorar o mundo pela fantasia” (MAGALHÃES, 1984, p.28). Segundo Vanoyne (1991, p. 138) “a literatura inscreve-se num processo intelectual”, e por isso seu incentivo é essencial à aprendizagem efetiva, seja pelo seu papel de sensibilização estética ou ainda sua importância na mudança do comportamento social dos sujeitos, instigados por conteúdos que lhes permitem estabelecer conexões com “suas referências histórico-sociais.” (RIGOTTI; PEDROSO, 2020, p. 327). A arte trazida pelos livros, portanto “passa a não ser do artista apenas, mas também do sujeito apreciador.” (RIGOTTI; PEDROSO, 2020, p. 327).

De que tipo de literatura ficcional se tratam essas afirmações? Daquela que nasce da curiosidade e facilidade de um *best-seller* e se estende ao texto desafiador de uma obra clássica. É pela leitura descompromissada e lúdica que nasce o desejo de “subir degraus” e alçar novos voos literários, elevando, desse modo, o repertório do leitor e, ainda, inspirando-o à projetos, presentes, antes, na imaginação; mas que podem tomar forma na realidade, assim como acontece com realidades tecnológicas e transumanistas; que antes limitavam-se ao cinema ou aos livros. “As ficções científicas [servem] como experimentos mentais, uma vez que elas imaginaram consequências para artefatos tecnológicos e teorias científicas” (BORGES, 2020, p. 48) que se manifestam na contemporaneidade.

É possível ainda, fazer com que os vários mundos das várias bibliotecas sejam atraentes e despertem nos estudantes o desejo de humanizar-se pelo ato de ler. O objetivo, portanto, desse ensaio é apontar caminhos e justificativas (de algo injustificável) para o incentivo da leitura ficcional que humaniza e facilita o processo de aprendizagem significativa, pelos vários mecanismos: psicológicos, estéticos, sociais e morais que direta ou indiretamente a constituem. Talvez, o mais importante de tudo isso, seja a capacidade da literatura em nos conduzir a uma realidade de

liberdade e mais ainda, de possibilidades, de transcendência e de encontro com o essencial da vida, colocando-a “a serviço do belo” (TODOROV, 2020, p. 22), pois acreditamos que “a arte, com a afirmação da beleza, a de salvar o mundo.” (VALLE, 2020, p. 164).

O lugar da literatura no processo de humanização

Existe uma voz dentro dos livros de literatura que desperta o que há de mais primitivo no homem, deixa-se, neste instante, de se ler; passa-se a ouvir. Um interesse pelo ficcional é ativado durante esta interação: texto e receptor. Talvez, seja uma das vozes humanas que estão obnubiladas na realidade fatídica, e que conseguem encontrar vazão nas histórias, nos seus personagens; (vazão ou preenchimento). A penumbra da história e suas fatalidades cobrem elementos essenciais da humanidade do sujeito, “não podemos nos revelar, mesmo quando desejamos [...]” (FORSTER, 2005, p. 55). Uma história de qualidade nos faz completos, mais do que supomos ser real. “Nos Romances, conseguimos conhecer as pessoas² perfeitamente.” (FORSTER, 2005, p. 55).

O caráter intenso e sufocantemente humano do romance³ não deve ser evitado; o romance está encharcado de humanidade; não há escapatória para a enchente que enaltece ou a vazante que deprecia, nem estas podem se manter infensas à crítica. Podemos detestar a humanidade, mas se ela é exorcizada ou mesmo purificada o romance esmorece, e pouco resta dele a não ser um punhado de palavras. (FORSTER, 2005, p. 33)

² Aqui “pessoas” faz referência aos personagens das histórias; que não deixam de ser criações a partir de sentimentos humanos.

³ Forster trabalha um exemplo de texto literário em específico: o romance. Consideramos que as características evidenciadas pelo crítico literário ilustram bem o que desejamos afirmar a respeito da literatura como um todo e seu papel humanizador.

Destinar tempo para a fruição literária, portanto, é um ato que se reserva para a humanização⁴, de um sujeito que frente ao mundo, precisa de resiliência e desenvolver consciência perante a necessidade de seu papel ativo na transformação social. A experiência da literatura não pode ser guardada em cofres ou bancos, mas na própria necessidade de inteireza humana de quem a lê ou a escreve. Ela compõe o homem por dentro, reveste sua existência de significado e sentido. Segundo Tezza (2017, p. 47) é um “ato de desespero” em busca do essencial, em detrimento a uma conjectura desumanizadora que despreza o tempo do prazer estético em nome da capitalização do ócio criativo.

A indústria cultural impõe o entretenimento que visa à distração, e não à formação do indivíduo, e desvia o ser humano do perigo que representaria a literatura enquanto estímulo à reflexão. A cultura de massa moderna, feita não pela massa, mas para a mesma, controla inclusive o tempo que deveria ser dedicado ao ócio, transformando-o em função do estímulo ao consumo. Consequentemente, uma pessoa que acharia tedioso dedicar horas de seu dia a ficar com o corpo parado na leitura de um livro, dedica-as à programação televisiva, que com sua profusão de imagens constrói a ilusão de movimento. (MORAES, 2010, p. 4)

É preciso que a literatura assuma novamente seu lugar, em que mundos fictícios, oriundos de seus textos, sirvam de chão seguro para a integração do homem; este que reside num cenário de exigências práticas e que, por consequência, tem seus momentos de fluência estética negligenciados por ocupações rigorosas do tempo. Segundo Vanoyne (1991, p. 138) “a mensagem literária tem uma intenção estética. Sua meta não é utilitária [...] pois situa-se no âmbito artístico”, cuja importância se dá na ação de recordar ao

⁴ Humanização como “processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

sujeito aquilo que ele é: “és homem”⁵. A literatura por si tem a linguagem artística, que supera qualquer esforço científico, justamente porque

o discurso científico, lastreado na verdade racional, opera apenas um código e, portanto, não consegue captar a riqueza da linguagem e a pluralidade de códigos representados na escritura. Esta última é “um vasto sistema em que não se privilegia nenhum código ou, se preferir, nenhum é considerado central e seus departamentos mantém uma relação de ‘hierarquia flutuante’” (p.10); a ciência, por sua vez, se restringe ao discurso controlado pela racionalidade, relegando, por exemplo, a linguagem afetiva, representativa primaz do humano, a segundo plano. (VIGNA, 2014, p. 210)

É necessário, portanto, recuperar seu valor: nos lares, pelo incentivo familiar, através do contato desde cedo com os livros; nas escolas, pela aplicação eficaz de projetos literários, superando a mera decodificação de dados para vestibulares; nas empresas, como possibilidade e fomento de novas ideias para a melhoria nas relações entre outros. As experiências com os universos criados influem diretamente sobre a realidade dos sujeitos, servindo de um escape para as pressões cotidianas, visto que a comunicação dos livros ficcionais se sobrepõe “ao [próprio] código linguístico” (VANOYNE, 1991, p. 138), dessa forma cada leitor constrói em sua mente o cenário, o personagem e seus sentimentos, o tempo e o espaço, mesmo que haja dicas do escritor. A polissemia das expressões e a liberdade imaginativa são características autênticas da arte literária.

Com essa liberdade ficcional se pode metamorfosear-se em um animal horrendo⁶ para deixar escancarada uma crítica social um protesto de si mesmo, ou ainda estar morto e pode falar do “mundo

⁵ Máxima do dramaturgo grego Menandro (324 – 292 a. C.).

⁶ Referência a obra *Metamorfose* (1915) de Franz Kafka: “Numa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregório Samsa deu por si na cama transformado num gigantesco inseto.”

dos vivos” sem qualquer medo de censura. Inclusive, sobre isso, Brás Cubas, personagem da obra machadiana – *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) tem muito a nos falar:

Talvez espante ao leitor a franqueza com que lhe exponho e realço a minha mediocridade; advirta que a franqueza é a primeira virtude de um defunto. Na vida, o olhar da opinião, o contraste dos interesses, a luta das cobiças obriga a gente a calar os trapos velhos, a disfarçar os rasgões e os remendos, a não estender ao mundo as revelações que faz à consciência; e o melhor da obrigação é quando, à força de embaçar os outros, embaça-se um homem a si mesmo, porque em tal caso poupa-se o vexame, que é uma sensação penosa, e a hipocrisia, que é um vício hediondo. Mas, na morte, que diferença! que desabafo! que liberdade! Como a gente pode sacudir fora a capa, deitar ao fosso as lentejoulas, despregar-se, despintar-se, desafeitar-se, confessar lisamente o que foi e o que deixou de ser! Porque, em suma, já não há vizinhos, nem amigos, nem inimigos, nem conhecidos, nem estranhos, não há plateia. O olhar da opinião, esse olhar agudo e judicial, perde a virtude, logo que pisamos o território da morte; [...] Senhores vivos, não há anda tão incomensurável como o desdém dos mortos. (MACHADO DE ASSIS, 1982, p. 58)

A experiência literária proporciona ao sujeito leitor ou escritor a sensação de estar além da realidade que lhe é imposta, ou em termos wittgensteinianos, além dos limites do mundo, é um “sair daqui” (TEZZA, 2017, p. 47). Tais fatos limitados são facilmente descritos pelas ciências duras, através de cálculos matemáticos e lógicos, da física ou da biologia. A arte literária, no entanto, possibilita acesso ao inefável, isto é, aquilo que é mais importante ao homem, porque trata do sentido da sua vida e que não pode ser traduzido pela técnica, mas, somente, expressado e experienciado por meio de recursos estéticos, éticos ou metafísicos⁷.

⁷ Vale ressaltar que teremos como base a concepção de inefável da filosofia primeira de Wittgenstein, especialmente quando ele afirma que “Ética e Estética são uma só”, aforismo 6.421 (WITTGENSTEIN, 2017, p. 257), compondo elementos transcendentais-metafísicos, por estarem além dos fatos do mundo.

É esse contato com a literatura que possibilitará uma mudança moral no homem, a ponto de perfazer uma transformação permanente e radical, “uma vez nela rompido o silêncio, não há mais saída” (TEZZA, 2017, p. 46). Assim como é visível na experiência vivenciada por Tolstói, escritor russo, e por Wittgenstein⁸, filósofo da linguagem. Ambos por meio de realidades inefáveis são levados à mudança de vida que os fizeram rever conceitos, crenças e ideais. Os escritos literários influenciaram o filósofo austríaco Wittgenstein que por várias vezes pensara em retirar sua própria vida, mas desistira desse ato após encontrar a “salvação” num livro de Tolstói (1828 – 1910) em meio a Grande Guerra de 1917 ou ainda quando John Stuart Mill “encontra no livro a expressão de seus próprios sentimentos sublimados pela beleza dos versos [...] que tem papel particular em sua cura⁹.” (TODOROV, 2020, p.73).

Segundo Sattler (2014, p. 113), “a literatura parece ser, [...] o lugar privilegiado para o engajamento moral único capaz de alcançar a clareza de sentido.” Segundo ela, a literatura não simplesmente representa a realidade, mas é o próprio “arquivo da realidade”, as visões de mundo estão registradas no modo de se expressar dessa arte e são manifestas a cada nova estória que

⁸ Wittgenstein, ao passar por diversos tormentos interiores, encontra nos ensinamentos morais da obra Evangelhos de Tolstói um caminho para continuar vivo. Destaca isso numa carta enviada ao seu amigo Ludwig von Ficker, “sublinhando que ‘numa dada altura, esta obra manteve-me praticamente vivo’ (WITTGENSTEIN, 1915 apud MONK, 1991, p. 132) e ‘você não pode imaginar o efeito que este livro pode ter numa pessoa’ (Ibidem) [...] recomendando [portanto] ‘o Evangelho de Tolstói a qualquer pessoa que atravessasse uma crise.’ (MONK, 1991, p. 116).” (MATOSO, 2012, p. 8).

⁹ John Stuart Mill (1806 –1873), filósofo e economista britânico, sofria de uma aguda depressão e ao ler um livro por acaso sente-se curado: “trata-se de uma coletânea de poemas de Wordsworth.” (TODOROV, 2020, p. 73). “A ‘crise mental’ de John Stuart Mill surgiu quando ele percebeu a impossibilidade psicológica de viver de acordo com essa visão. Sua recuperação foi auxiliada pelo engajamento com a poesia de Wordsworth, por meio da qual desenvolveu a noção de que o cultivo do caráter e dos sentimentos é um elemento essencial para uma vida boa.” (MCKINNELL, 2015, p. 43, tradução nossa).

emerge dos grandes autores ficcionais; a palavra traduz o mundo que existe dentro de cada homem.

A palavra cria sentido, cria e explicita relações. Relações à medida do ser humano, com a marca da nossa humanidade. Como seres humanos, estamos sempre necessitados de nossos semelhantes, ainda que sejamos tão pouco semelhantes. [...], ou instituir a sociedade utópica, sem ódio, sem dissensão, em que as diferenças virão a serem apenas contrastes de uma harmonia superior. (PERISSE, 2006, p. 10)

A literatura tem papel social, agindo como método de atividade no mundo, mas que inicialmente toca o individual, por pairar, primeiramente, sobre o interior do indivíduo, superando a mera junção vocabular e as regras gramaticais do texto, a fim de sensibilizá-lo, criando utopias e instigando decisões. Num mundo em que ela se sente ameaçada, ou “em perigo”¹⁰ no qual as “palavras estão sob pressão crescente [pelo] mundo líquido moderno” (MAZZEO; BAUMAN, 2020, p. 19), discutir a respeito, é uma afronta, um gesto de protesto.

A literatura como janelas para a realidade

A literatura a partir de seus mundos ou das suas “janelas” como Henry James compara, conduz seu leitor a conceber realidade de modo diferente, pois a ele são apresentados novos mundos, debuxados pelas experiências do leitor, diagramadas pela técnica do romancista e que a todo momento ganham novas formulações por escolha dos personagens. O ato de ler exige, portanto, uma participação ativa, e por isso não deve ser encarada como um tempo de ociosidade (no sentido negativo do termo) ou ainda, uma “hora qualquer” no cronograma de aulas. O ato de ler é um trabalho que tem como edifício a capacidade de criar e ordenar as peças deixadas pelo escritor, a partir de suas próprias

¹⁰ Referência a obra: *A literatura em Perigo* (2009) de Tzvetan Todorov.

ferramentas, e por isso quanto mais textos são trazidos à obra, maior serão as relações, mentais, sociais, morais, que serão estabelecidas na mente do leitor: novos mundos, reformados ou criados farão parte da sua história. “Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que incita a se tornar mais ativo.” (TODOROV, 2020, p. 78).

A palavra cria mundos, é ativa e ativadora. Com a palavra criamos o passado, o presente, o futuro. A palavra tem o poder de “arrumar”, “organizar” nossa percepção e expressá-la. A palavra dá forma à realidade. Dá realidade a realidade. [...] dotando a realidade se sentido, a palavra torna o mundo menos terrível. (PERISSE, 2006, p. 9)

A narrativa ficcional não é algo homogêneo, mas um apanhado de visões a respeito do mundo, isto porque a “experiência” integra a subjetividade humana, e assim sendo, não há uma única conclusão a respeito do retratado na estória ou vivenciado na história. É como uma casa cheia de janelas: “a casa da ficção tem não uma, mas um milhão de janelas [...] que não podem ser computadas; cada uma delas foi aberta, ou ainda pode ser aberta pela necessidade da visão individual e pela pressão da vontade individual. (JAMES 2007, p. 10-11). Essas aberturas, de formatos e tamanhos diferentes, permitem experiências dissemelhantes do mesmo horizonte e por isso, pensadores do século XX criticaram tanto o imperativo cientificista que concebeu a verdade objetiva como única e imutável. “Não há porta aberta diretamente para a realidade; não há acesso objetivo e absoluto ao real, apenas janelas de tamanhos e formas diferentes, de onde se pode ver, sob variáveis jogos de luz e sombra, somente um matiz da realidade. (MELLO, 2014, p. 84).

A arte em detrimento à “pós-modernidade” passou a ser questionada quanto a sua “utilidade”. Pelo objetivismo exacerbado, constantemente, ela é pressionada a “produzir” algo

comercializável, mais do que folhas rabiscadas com capas coloridas. “Chama-se realidade material o mundo do valor de troca, [porém a cultura – a arte] se recusa a aceitar a dominação deste mundo” (ADORNO, 1974, p. 44). Não é nossa intenção trazer a discussão do mercado editorial e sua submissão ao mero consumismo, mas despertar reflexão sobre a definição do que é ou não considerado “importante” atualmente, e como isso é transmitido direta ou indiretamente aos estudantes.

Quando deixamos de lado “o momento da leitura nas escolas”, estamos dizendo-lhes que aquilo não é importante ou quando nossas “aulas de literatura” se resumem numa busca cronometrada de informações pinçadas para preenchimento de um questionário, estamos a incluir, também, a literatura na mecanização e artificialização da rotina irreflexiva e pouco significativa de uma educação nada transformadora. Nem tudo precisa estar associado ao empírico e ao observável é preciso abranger a totalidade “para cuidar da complexidade e da infinita variedade da experiência humana tal como é intimamente percebida e vivida. Os indivíduos não podem ser reduzidos a homúnculos, identificados e descritos como modelos e estatísticas, como dados e fatos objetivos.” (MAZZEO; BAUMAN, 2020, p. 17). A única exceção é dada à ciência que tem seu método já bem definido e contribui ricamente para realizações e melhoria de nossas vidas, desde que não limite o espaço, também crucial, do fazer artístico.

O abstrato também é importante, e arriscaria dizer: o mais essencial; Freud já havia dito que o se sabe do homem é uma pequena ponta de Iceberg fora da água, há muita coisa ainda submersa e que por muitas vezes só virá à tona pela sensibilidade, pela transcendentalidade ou pela ficção. A verdade empírica não tem voz nessa seara, uma vez que “o pequeno número de verdades necessárias e evidentes não será jamais suficiente ao espírito nem ao coração do homem” (STAEL, 2012, p. 62), chega um momento que o homem deseja sair de sua realidade fatídica, a procura do “que falta para completar a meia verdade” (WOOLF, 2009, p. 75) de sua vida. “Assim, aumenta nosso desejo de acabar com as

aproximações e afirmações parciais, [...] de usufruir o grau maior de abstração, a verdade mais pura da ficção. (WOOLF, 2009, p. 75).

A literatura nos ajuda a realizar essas descobertas descortinadoras. Descobertas feitas em diálogo com autores que jamais conheceremos fisicamente (mas que conheceremos pelo ato da leitura), [...] que devemos marcar com o rosto sério, voz pausada e grave, com quem se sente capaz de definir o destino do universo com o poder da mente. Descobertas são descobertas, no sentido mais simples da palavra: ver o que se antes não se via, e admirar-se! (PERISSE, 2006, p. 71)

Literatura e aprendizagem significativa

Se uma das funções da literatura é humanizar, o seu processo passa a ser crucial no âmbito da educação humanizadora, uma vez que além da superação de metas burocráticas de “boas notas” o ensino deve favorecer um processo de aprendizagem que coloque o estudante como agente transformador de sua realidade social; e para isso seu interior precisa estar em constante *construção-desconstrução*, por meio de novas experiências, novas ideias e perspectivas: “a obra literária abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo, depois do contato inicial.” (TODOROV, 2020, p.78).

[...] O verdadeiro leitor é jovem, por essência. É um indivíduo de grande curiosidade, cheio de ideias, expansivo e de espírito aberto, para quem a leitura se afigura mais um vigoroso exercício ao ar livre do que um estudo em local protegido; galga a estrada íngreme, sobe as alturas sempre maiores das montanhas, até que a atmosfera se faça tão rarefeita que se torna quase irrespirável; para ele, não é de maneira nenhuma uma atividade sedentária. (WOOLF, 2019, p. 8)

A prática da leitura deve ser incentivada, especialmente, durante o tempo escolar, para que o adolescente tenha consciência do papel da literatura em sua humanização e a utilize para isso.

Num primeiro momento, este contato deve se dar de maneira desinteressada, se possível sem exigência formal, preenchimento de dados, lista de questões ou coisa do tipo. O docente deve, em primeiro lugar, instigar seus alunos, garantindo a experiência prazerosa com este mundo novo que se revela entre as páginas de um livro; nessa mistura do real com o fantástico, que ilustra sonhos, desejos e medos, propriamente humanos. “Desse modo, se o professor pretende realizar mediações junto ao aluno, é preciso relacionar seu comportamento com uma emoção positiva, para obter o sucesso pretendido no processo de ensino-aprendizagem” (EMILIANO, TOMÁS, 2015, p. 65). Em consonância a essa discussão, Woolf chega a valorizar o papel do “leitor” em detrimento ao do “erudito”:

[...] se o erudito é um entusiasta solitário, sedentário e concentrado, que procura descobrir por meio dos livros algum grão específico de verdade que lhe é caro. Se é tomado pela paixão de ler, seus ganhos diminuem e lhe escapam entre os dedos. O leitor por outro lado, precisa refrear desde o começo a vontade de aprender; se adquire conhecimento, ótimo, mas ir em busca, ler por método, tornar-se especialista ou autoridade muito provavelmente matará o que nos apraz considerar uma paixão mais humana da pura leitura desinteressada. (WOOLF, 2019, p. 7)

Não se quer negar a importância do erudito ou de ser erudita, mas para se chegar a este nível é preciso partir do primeiro encontro, isto é, do despertar a atenção à literatura, que acontece quase sempre pela experiência prazerosa. Vigotski já afirmou isso ao defender a importância da afetividade no processo de aprendizagem: “[...] se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa.” (VIGOTSKI, 2001, p. 139). Assim a literatura, além de importante canalizadora de sentimentos, garantirá, num segundo momento, a absorção de novos conteúdos, favorecendo a criticidade, a sensibilidade e a criatividade; a leitura portanto, de uma obra literária, influi sobre

todos os demais estudos escolares, inclusive lógico-matemáticos, uma vez que o enredo de um romance, por exemplo, se dá numa sequência lógica, ou ainda, paradoxalmente, possibilita ao receptor pensar em novas realidades que superem esses limites.

[...] a vantagem das ficções não é apenas o prazer que elas produzem. Quando elas só nos falam aos olhos, elas só podem divertir: mas elas têm uma grande influência sobre todas as ideias morais quando elas tocam o coração; e esse talento é talvez o meio mais poderoso de dirigir ou esclarecer. No homem há apenas duas faculdades diferente: a imaginação; todas as outras, o próprio sentimento, são somente suas dependentes ou parte delas. O império das ficções, como o da imaginação, é então muito vasto: elas ajudam as paixões, longe de tê-las como obstáculos. [...] (STAEL, 2012, p. 62)

Assim a literatura acontece através da realidade factual e da ficcional concomitantemente; as palavras são portas e janelas para novos mundos e essa possibilidade de ir além é essencial no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos estudantes. “A palavra literária, a palavra poética, a palavra criadora é busca de luz, ampliação da consciência, multiplicação das possibilidades, colheitas de inspirações, recriação dos sentimentos. (PERISSE, 2006, p. 131). Ela é caminho para novos sentidos, sempre a lembrar seu leitor que ele é humano¹¹, e por isso, naquele espaço ele é livre para criar, sonhar e estar num mundo ideal, onde a ilha de Utopia pode, sim, ser encontrada e a de Ítaca alcançada, nem que os mares estejam desfavoráveis.

E por fim,

Que o anseio à literatura possa ser resultado dessa discussão e que o estímulo ao ficcional esteja mais presente em nossas casas e

¹¹ “Num relatório estabelecido pela Associação dos Professores de Letras, podemos ler: “O estudo de Letras implica o estudo do homem, sua relação consigo mesmo e com o mundo, e sua relação com os outros.” (TODOROV, 2020, P. 89).

escolas. Que mais leitores nasçam para assenhorem uma nova perspectiva do mundo a partir de seus olhos nas páginas ainda não viradas de um livro. Que a realidade fatídica possa ter uma nova tonalidade pela intervenção da arte e que as bibliotecas sejam espaços de refúgio, de criação, produção criativa e “registro de momentos fugidos da vida” (WOOLF, 2009, p. 74). Que não seja a modernidade um empecilho para a fruição abstrata e a arte uma resposta à racionalização exacerbada, que por muitas vezes insossa, apaga o homem de si mesmo. Este que exausto do factual, consegue encontrar na “estória” uma saída de sua “história” e uma maneira de melhor trilhá-la, modelá-la. A arte, portanto, tornou-se um exercício de afastamento, que, paradoxalmente, aproximou o homem de si mesmo, ao ser posto sobre a materialidade das coisas um escape, que o faz transcender.

Mas por que a beleza há de ter em nós o efeito que tem, a estranha confiança serena que nos inspira, ninguém sabe dizer. Muitos tentam e talvez uma das propriedades invariáveis da beleza é que nos deixa no espírito a vontade de partilhar. Alguma oferenda precisamos fazer; algum gesto precisamos dedica, quando menos atravessar a sala e virar no vaso, a qual, aliás, perdeu as pétalas. (WOOLF, 2009, p. 52)

Não podemos deixar que a racionalização seja um veneno amargo para a experiência estética, e por isso ambos deverão estarem juntos no trabalho de humanização do sujeito. Os esforços por afastar o homem do irreal não se sustentam, e desta forma “a superação das dicotomias nos desafia à integração” (VALLE, 2020, p. 163) e a resistência que desarticula estruturas velhas e retrógradas, bem como métodos preguiçosos. A aprendizagem é caminho eficaz de mudança, pois tem, como cerne, o próprio sujeito em construção, este que será transformação e decisão social. Que a “inutilidade” da escrita literária continue a fomentar e a ressignificar as relações de novos homens, que adentram e que se deixam perder em mundos estranhos onde ele tudo se pode ser, ter e sonhar. De lá, inclusive, a de vir respostas para o “o quê”, que

aqui, tanto aflita e pouco se espera: a necessidade de viver e se integrar, pois “em tudo que está escrito existe a forma de um ser humano.” (WOOLF, 2009, p. 47).

Referências

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. Londres, Verso, 1974.

BAUMAN, Z; MAZZEO, R. **Elogio à literatura**. Tradução Renato Aguiar. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

EMILIANO, J.M.; TOMÁS, D. N. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**-Centro Universitário UNIFAFIBE, Bebedouros - SP, 59-72p., 2015.

FORSTER, E. M. **Aspectos do Romance**. Tradução de Sergio Alcides. São Paulo: Globo, 2005.

JAMES, Henry. **A arte da ficção**. Tradução de Daniel Piza. São Paulo: Imaginário, 2007.

MACHADO DE ASSIS. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Dicapel, 1982.

MAGALHÃES, Lígia Cademartori. Jogo e iniciação literária. In: MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984. p. 25-40.

MATOSO, Ana. **Tolstoi com Wittgenstein: Moral e Arte**. 2012, 254f. Dissertação (Doutorado em Letras) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

MELLO, Luiza Larangeira da Silva. O historiador das consciências delicadas”: ficção, realidade e ética na obra de Henry James. **Hist. Historiogr**, n.16, dezembro, p. 75-89, 2014.

MORAES, Isabella Lígia. **A literatura e seu poder de resgate da totalidade humana**. Universidade Federal de Juiz de fora, 2010. Disponível em <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/5a.-edicao-artigo11.pdf>> Acesso em 23 de ago. 2019.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues; FERRAZ, Bruna Fontes. Ítalo Calvino e a literatura em jogo: reflexões sobre o processo criativo calviniano. **Nau Literária UFRGS**. v. 10, n. 1. Porto Alegre, jan/jun, 2014.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIGOTTI, G. F.; PEDROSO, F. M. Z. A importância do trabalho com arte para a aprendizagem e para a docência, p. 325- 339. In: PEREIRA, A.L; GABRIEL, F.A et al. **Docência: o processo do aprender e o processo do ensinar**. v. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 344p.

STAËL, Mme. de. Ensaio sobre as Ficções. Tradução de Claudia Amigo Pino. **Revista Criação & Crítica**, n. 8, p. 65–79, abr. 2012. Disponível em:<http://www.fflch.usp.br/dlm/criacaoecritica/dmdocuments/CC_N08_CAPino_traducao.pdf>. Acesso em 27 mai. 2021.

TEZZA, C. A ética da ficção. In: DUNKER, C. TEZZA, C. et al. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

VALLE, B. Posfácio. In: FRANCISCO, J. G. **Escritos para a missão: antologia poética**. São Paulo: Chiado, 2020.

VANOYNE, F. **Usos da linguagem:** problemas e técnica na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGNA, R. Resenha de BARTHES, Roland: Da ciência à literatura / escrever a leitura. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 5, n. 1, p. 210-211, jan./jul. 2014.

VIGOTSKI, L. S. A. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus.** Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

WOOLF, V. **A arte do Romance.** Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2019.

**IMMANUEL KANT E EDUCAÇÃO:
ASPECTOS GERAIS DE SOBRE A PEDAGOGIA**

André de Souza Santos
Gizeli Fermino Coelho
Maria Cristina Gomes Machado

O objetivo deste estudo foi explorar aspectos gerais da pedagogia kantiana, prezando por aqueles que o autor mais enfatizou como disciplina; instrução; ação individual e coletiva, bem como suas respectivas distinções e relações com a sociedade em seus escritos *Sobre a Pedagogia*. Procurou-se responder a seguinte questão: qual o sentido da educação para Kant? Para tanto, buscou-se explorar, especificamente, a analogia “perfeição da natureza humana” e educação empregada por Kant e o conceito de educação privada e pública, no que tange ao desenvolvimento da humanidade.

A abordagem e o tema se justificam pela necessidade de refletir uma educação que privilegie a formação humana, pois o destino desse modelo de formação é determinado, cada vez mais, pelas revoluções científicas e pelas transições de um paradigma para outro, “[...] explicada pelo fato recorrente de que homens racionais, que são racionais em virtude de serem homens, e não por serem cientistas, encontram fatos que seus paradigmas científicos não conseguem explicar” (COGGIOLA, 2020, p.34), movimentos que têm suprimido a proposta de um modelo de educação que privilegie a criação de consciência em detrimento de um arquétipo de educação técnico-científico.

Immanuel Kant (1724-1804) foi um dos mais importantes filósofos na história. Algumas de suas obras marcaram o

pensamento ocidental até os dias atuais, como *Crítica da razão pura* (1781) e *Crítica da razão prática* (1788). Contextualmente, Kant não foge aos temas centrais de sua época, como racionalismo, ciência, metafísica, religião, filosofia política, filosofia moral, educação da criança e do jovem, dentre outros.

Diante de sua não tão vasta, mas, densa produção, estudou-se aqui o escrito *Sobre a Pedagogia* (1999), publicado pela primeira vez por seu discípulo Theodor Rink, o tratado debate, exclusivamente, a causa da educação, pensando em seus processos que incluem disciplinarização, instrução, moralização, por meio de “educação privada e/ou pública”, assinalando os principais fatores da formação do “homem perfeito” (FONTANELLA, 1999).

O desenvolvimento do esboço foi dividido em duas seções: a primeira, intitulada *Educação e a “perfeição da natureza humana”*, problematizou-se alguns componentes e máximas da educação em Kant e a segunda, sob o título *Kant: educação privada, pública e formação humana*, se referente ao uso destes termos, bem como as atitudes referentes a cada “modelo pedagógico” utilizados na instrução da criança.

Educação e a “perfeição da natureza humana”

Inicialmente, ao afirmar Kant (1999, p. 11) que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, exclui-se do plano educacional qualquer outro ser que não detenha naturalmente o ‘status’ de homem. Ser humano, para Kant, exige uma necessidade básica existencial: ser educado. Ao contrário dos animais irracionais, o homem requer “cuidados”¹, direcionamentos, esclarecimentos. No caso, para ser essencialmente humano é preciso tornar-se, e, isso, não ocorre de forma independente e autônoma.

Se não há independência, automaticamente indica-se que há dependência de algo ou alguém. No acepção instrucional,

¹ Kant (1999, p. 11): “[...] Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças”.

depende-se exclusivamente de outro homem que, educado, é igualmente o único capaz de educar. A educação, aqui, é obrigatoriamente uma relação social e, assim sendo “[...] Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (KANT, 1999, p. 11). Pode-se estender esta máxima em Kant (1999) do contexto familiar ao escolar.

Para a formação do ser, segundo Kant (1999), dois aspectos são decisivos: a disciplina e a instrução. O primeiro, tem conotação “puramente negativa”, uma espécie de “contenção” da ferocidade humana, responsabilizando-se pela supressão da selvageria do indivíduo. Disciplinar é submeter, e por consequência, a pessoa disciplinada é submissa àquilo que se submeteu, conforme o filósofo, às “leis da humanidade”, as quais, todos devem responder.

O segundo, é a “parte positiva”. A instrução deve garantir o bom e consciente uso de suas “naturalidades” físicas e, principalmente, da liberdade, que, bem-educada, deve assegurar um convívio pacífico pelo desenvolvimento individual de cada um. Tal progressão, baseada na orientação de outros, deveria rumar “[...] em direção à perfeição da natureza humana” (KANT, 1999, p. 16). Isso se explica porque somente o homem é ‘livre’, bem como apenas ele pode e precisa ter a sua liberdade educada. Seu contemporâneo Jean-Jacques Rousseau (2007) nos esclarece que

Todo animal tem ideias, pois tem sentidos e chega até a combinar suas ideias até certo ponto. Sob esse aspecto, o homem só difere do animal do mais ao menos. Alguns filósofos chegaram a afirmar que há mais diferença entre um homem e outro do que entre um homem e um animal. Não é, pois, tanto o entendimento que estabelece entre os animais a distinção específica do homem, senão sua qualidade de agente livre. A natureza manda em todo animal e a besta obedece. O homem experimenta a mesma impressão, mas se reconhece livre de aquiescer ou de resistir e é, sobretudo, na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma porque a física explica de certa maneira o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias, mas no poder de querer, ou melhor, de escolher, e no sentimento desse

poder, só se encontram atos puramente espirituais, dos quais nada se pode explicar pelas leis da mecânica (ROUSSEAU, 2007, p. 40).

Ao longo de seu escrito, Kant intercala preceitos de disciplinarização e instrução do homem, de forma menos dicotômica do que se possa aparentar. Não se nega, contudo, que o pensador avalia em certos momentos, separadamente, esses componentes educacionais, trazendo a público uma concepção de disciplina fundada na pretensa transformação do “estado natural”, isto é, na selvageria próprio do humano, controlada e orientada pela disciplina e a cultura (instrução), responsável por modificar a condição de “brutalidade”.

O raciocínio kantiano não se distanciava radicalmente dos de seus contemporâneos do século XVIII. Rousseau, por exemplo, afirmava que “[...] nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Entretanto, Rousseau argumentava sobre a limitada possibilidade de intervenção do homem no processo educativo, para ele, não pode dominar integralmente as situações referentes a instrução. Isto porque

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. [...] Ora, dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos momentos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança? (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Diferente de Rousseau, Kant, mesmo não excluindo a questão das disposições naturais, enfatiza o papel central do educador. Para ele, “[...] o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (KANT, 1999, p. 15). O uso das capacidades é aprendido e o fim último destas é o livre exercício da vida.

Ao se retomar à disciplina e instrução em Kant, salienta o autor que a ausência da primeira não permite a abolição do caráter selvagem, o “selvagem”, não tem disciplina alguma; e da segunda, do perfil brutal, o “bruto”, não tem nenhuma cultura. Na língua portuguesa, os vocábulos bruto e selvagem têm significações semelhantes. Bruto é conceituado como “animal irracional; grosseiro, rude; tosco; tal qual sai da natureza”; selvagem é “próprio das selvas; que nelas se cria, nelas cresce ou vive; Bravio; montês; Inculto, maninho; Silvestre; bravo; que cresce sem cultura e sem cuidado especial” (AURÉLIO, 2018).

O filósofo utiliza as palavras educação/disciplina e instrução/cultura como sinônimos. Não há rigidez no aspecto. De maneira geral, Kant intitula a orientação humana como “educação”. Os indivíduos têm que se orientar no intento de adquirirem os progressos da humanidade e construí-los em si, a partir das disposições naturais como sensibilidade, intuição e emoção (HOFF, 1995). Entre disciplina e instrução, afirma que a falta da primeira é um mal maior, ou seja, “[...] a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (KANT, 1999, p. 16).

Kant relacionava fatalmente o aprimoramento da espécie com o conhecimento em educação, acreditando em um processo contínuo de qualificação deste elemento ‘iluminador’ da existência:

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da

natureza humana se esconde no próprio problema da educação (KANT, 1999, p. 16).

O intelectual cita em sua obra um 'projeto de uma teoria da educação', justamente pelo fato de que não havia em seu momento histórico clareza do que deve ser 'religiosamente' feito para se educar o homem, mas ideias que, futuramente aprimoradas e adequadas à sua época, seriam o fator determinante da busca pela 'perfeição humana', o que era o domínio pleno de sua razão.

Essa perfeição não existia, por isso, defendia que um dos princípios pedagógico de máxima importância era que não se deveria "[...] educar as crianças, segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e sua inteira destinação" (KANT, 1999, p. 22). Trata-se de um progresso permanente de perfeição para o futuro da humanidade, que deveria ser atingido com a ajuda da educação, pois diante das possibilidades infinitas do homem, ele deveria ser convenientemente educado a partir da experiência cultural e natural das gerações anteriores (HOOF, 1995). Atestava, portanto, a dependência de sempre adaptar a educação ao seu tempo, "[...] vê-se, pois, que, sendo nesse assunto necessária a experiência, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação" (KANT, 1999, p. 29).

Para Hoff (1995, p. 74), embora o século XVIII na Alemanha ficou conhecido como o das luzes, "[...] não era nada esclarecido. A situação do ensino consistia em mestres incompetentes, muitas vezes ignorantes, em frequência escolar episódica e no obscurecimento religioso", por isso, na perspectiva de Kant (1999), havia a necessidade de planejamento, reorganização social e redirecionamentos. Ao argumentar sobre projeções, alegava que

[...] Uma Ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. Tal, por exemplo, seria a Ideia de uma república perfeita, governada conforme as leis da

justiça. Dir-se-á, entretanto, que é impossível? Em primeiro lugar, basta que a nossa Ideia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos para efetua-la não sejam absolutamente impossíveis de superar. Se, por exemplo, todo mundo mentisse, o dizer a verdade seria por isso mesmo uma quimera? A Ideia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente (KANT, 1999, p. 17).

Nessa educação, o homem deveria ser *disciplinado*; tornar-se *culto*; *prudente* e *moralizado*. Em síntese, fazia-se indelével disciplinar para impedir que a animalidade prejudicasse o caráter do homem, individualmente e socialmente; ser culto era sinônimo de criar habilidades, sejam para atividades “úteis” como ler e escrever ou “persuasivas e carismáticas” como a música; tornar-se prudente era ser civilizado, cortês, gentil e comedido nas relações sociais, sem aproveitamento demasiado do alheio; a moralização, por último, era a virtude que deve ser cultivada e, concomitantemente, o resultado deste processo educacional.

A moral kantiana enceta seus mais nobres princípios no que respeita aos “fins” possibilitados pela formação humana. Os “fins” para cada indivíduo tem de ser, necessariamente, aceitáveis para todos as pessoas de dada sociedade, pois “[...] não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins” (KANT, 1999, p. 26). Em suma, “[...] bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (KANT, 1999, p. 26).

Ao analisar o aspecto ético na política kantiana, Fernando de Azevedo (1925) assim esclarecia a questão moral relacionada a coletividade:

[...] ver no homem a pessoa moral, tratá-lo sempre como um fim em si mesmo, nunca como um simples meio, tão longe está de habituá-lo a tomar-se a si mesmo pôr um fim único, que, ao contrário, tanto mais sentirá ele seus laços com os outros homens e o que lhes deve, quanto mais se fizer um homem (AZEVEDO, 1925, p. 40).

Por maior que seja a esfera política, aos olhos de Kant, ela não tem a mesma dignidade que a esfera ética, muito pelo contrário, acaba por se sobrepor ao ético. O universo ético é, por excelência, individual, a conduta moral escapa às injunções do coletivo e se resolve na interioridade da consciência pessoal. Cada indivíduo, no quadro do personalismo ético kantiano, é pessoa moral, fim em si mesmo e, portanto, algo insubstituível (AZEVEDO, 1925). O problema ético se põe para o homem, assim que ele, no curso temporal, descobre a liberdade, independente do momento histórico em que ele se situe é, portanto, um problema pessoal/individual, mas que afeta o coletivo (HOFF, 1995).

Entender, compreender, saber, refletir, eram palavras que Kant associava a felicidade humana, isto é, ser feliz não seria possível no estado de selvageria, barbárie, mas de plena consciência existencial. Bem como Rousseau e outros, avaliava a influência do Estado na vida. Demarcava o filósofo em seu tempo, que “[...] nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens” (KANT, 1999, p. 28) e questionava: “[...] como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornarmos morais e sábios?”

Atingir o ‘estado de felicidade’ era apreender toda a herança cultural daquele momento, por meio da disciplina e instrução que, se bem feitas, deveriam levar o homem a se compreender individualmente e, por consequência, coletivamente, pois a única maneira de conhecer o outro, seus desejos, direitos, limites, possibilidades, era conhecendo a si mesmo e para conhecer a si mesmo era necessário aprender a conhecer. Assim, a educação é tema central para a filosofia kantiana.

Kant: educação privada, pública e a formação humana

Kant não apresenta uma estrutura rígida ou determinista no que concerne às ‘supostas’ educações formais e informais. Tais vocábulos, inclusive, não detinham a conotação que recebem hoje. Em certas passagens articula impreterivelmente os trabalhos de pais e os

“institutos públicos”. Entretanto, isso não impediu o filósofo de premeditar algumas funções para familiares e a escola, sugestionando a função das pessoas que integram essas instituições.

Seu primeiro apontamento para/com a função escolar, apresentado em *Sobre a Pedagogia*, diz respeito a disciplina. Exatamente a qualidade primordial que o autor afirma ser incorrigível se não for condicionada desde cedo. Afirma que o motivo que leva as crianças a serem matriculadas precocemente é a formatação de seu comportamento, em outras palavras, se submeterem as leis existentes nesses locais. Explicava que

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que se 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, 1999, p. 13).

Reter os instintos é o fundamento da disciplinarização, que depende, inicialmente, dos pais. Afirmava que “[...] os pais, os quais já receberam uma certa educação, são exemplos pelos quais os filhos se regulam” (KANT, 1999, p. 21). Conforme sua teoria, para ser um bom educador, era preciso, primeiro, ter sido educado corretamente. Nesse sentido, é citado por Kant, dois tipos de ensino para distintos objetivos: a educação *pública* e a *privada*.

Bem como a respeito das significações de educação formal e informal, o público e privado do filósofo são contextuais. Se pensar-se, por exemplo, em Luzuriaga (1959), vê-se as apresentações das seguintes categorias: escola pública religiosa; escola pública estatal; escola pública nacional e escola pública democrática. Saviani (2005), ao analisar “a questão das adjetivações da escola pública”, afirma que os termos não são excludentes, portanto,

[...] quando falamos de escola pública nacional estamos, normalmente, pensando em escolas organizadas e mantidas pelos Estados Nacionais. Assim, tratar-se-ia de escolas ao mesmo tempo nacionais e estatais. Igualmente, a escola pública democrática será normalmente uma escola de um Estado Nacional democrático, ainda que possa haver Estados Nacionais não democráticos (SAVIANI, 2005, p. 5-6).

Ilustrativamente, Saviani (2005) discorre sobre um caso específico de educação, a ‘escola pública religiosa’. Lembra que Luzuriaga marginalizou desta concepção “a educação da Igreja católica e especialmente dos jesuítas” (LUZURIAGA, 1959, p. 12, *apud* SAVIANI, 2005, p. 6). Na reflexão, teoriza que o intelectual espanhol estaria considerando, para pensar “estes jesuítas”, as vinculações de alguns colégios ao protestantismo, o que seria indispensavelmente uma educação particular. Todavia, explica Saviani (2005) que no Brasil foram justamente os jesuítas que promoveram o ‘prelúdio educacional’, subsidiados pela “redízima”², plano adotado pela Coroa portuguesa, o que caracterizou essencialmente um ensino público religioso, na premissa de Luzuriaga (SAVIANI, 2005, p. 6).

Kant viveu do século XVIII e é preciso adequar termos, circunstancialmente ao seu tempo e, sobretudo, em sua própria perspectiva. Para o filósofo, a educação privada, aparentemente³, antecede a pública, consistindo na “prática de preceitos”. A pública, “se refere às informações, e pode permanecer sempre pública”. Para ser completa, a pública deverá reunir “instrução e formação moral” (KANT, 1999, p. 30). Em função disso, a educação

² Conforme Saviani (2005, p. 6), “[...] o plano da redízima pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passam a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. [...] Com o estatuto da redízima, a educação ministrada nos colégios jesuítas passou a ser clara e oficialmente mantida com recursos públicos configurando-se, ao menos nesse aspecto, como educação pública [...]”.

³ Escreveu-se aparentemente porque não estabeleceu uma ordem aparente. Contudo, ao nosso ver, quanto trata de disciplina e instrução, Kant afirma que a primeira é incorrigível se comparada a segunda. Desta forma, é impossível instruir alguém indisciplinado.

para Kant se divide em dois momentos: educação corporal e educação intelectual/moral. A intelectual não deve desenvolver a memória, mas sim o entendimento, porque a memória valoriza o verbalismo e a repetição e o entendimento valoriza a atividade do juízo e do raciocínio, desenvolvendo a capacidade de justificar e o exercício da consciência crítica (BARROS, 1981, p. 2).

A ação ética, por sua vez, é espontânea e, se assim não fosse, o homem não estaria obedecendo a sua à sua lei interior, o dever categórico (BARROS, 1981, p. 5). O local de realização desta modalidade é o “Instituto de Educação” e assim argumenta sobre este local:

A finalidade desses institutos públicos é o aperfeiçoamento da educação doméstica. Se os pais, ou aqueles que lhes assistem na educação dos seus filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessária a despesa com os institutos públicos. Estes devem se prestar a realizar certas experiências e a formar pessoas aptas para que possam dar uma boa educação doméstica (BARROS, 1981, p. 31).

Kant via a “educação formal” de seu tempo como aprimoramento da doméstica, inclusive, com a possibilidade de diminuição dos institutos com a ocorrência de uma boa “educação caseira”, visto os altos valores para a abertura destes. Com este entretanto financeiro, apenas crianças da elite teriam acesso as instituições. Ainda assim, se os pais não pudessem conceder essa “educação prática”, gastariam, mesmo não levando os menores a esses institutos. Contrariamente a pública, esclarece que “[...] a educação privada é dada pelos próprios pais ou, caso não tenham tempo, capacidade ou não queiram, por outras pessoas que os ajudam nessa tarefa, mediante uma recompensa” (KANT, 1999, p. 31).

Por consequência, a inteligência da criança não consegue desenvolver-se sem recorrer a escola, pois, somente essa instituição de ensino fornece disciplina necessária para efetivar no educando a humanidade com base na cultura por coação. “[...] Coagida a

trabalhar, a criança habitua-se à disciplina. Assim, a coação se interioriza e pouco a pouco a criança deixa de obedecer ao que não é ela, obedece a si própria. Descobre a sua liberdade e conquista sua autonomia” (HOFF, 1995, p. 86).

Deixa claro o autor, no entanto, que a autoridade entre os pais e aqueles designados a “domesticar” seus filhos não pode entrar em conflito. Na realidade, não devem existir “forças” na criação dos pequenos, devendo se concentrar apenas no papel de governantes ou de pais. Afirma o autor, a respeito de pais que recorrem a auxiliares, que este modelo de educação “[...] ministrada por auxiliares, tem a gravíssima circunstância de dividir a autoridade entre os pais e esses governantes. A criança deve regular-se pelos preceitos de seus governantes e, ao mesmo tempo, seguir os caprichos de seus pais” (HOFF, 1995, p. 86).

Diferente dos pensadores da sua época que defendiam um modelo de educação particularista, Kant concebe a educação a partir de uma teoria social e universal. Para ele, a educação não pode formar apenas o indivíduo, é necessário formar o cidadão, o homem social, o homem político, isto é, o homem para a humanidade (HOFF, 1995).

Tal qual se afirmou anteriormente, o pensamento kantiano gira em torno do cultivo a liberdade. Para isso, apresenta algumas regras (três): primeiro, é preciso conceder liberdade a criança sem que esta, contudo, não impeça a liberdade do outro; segundo, mostrar a esta sua capacidade de atingir objetivos, permitindo o mesmo as outras e por último, provar que a repreensão – Kant usa a palavra “constrangimento” – é um ato relacionado a aprendizagem no uso de sua liberdade.

O filósofo inglês John Locke (2004) ensinava o uso da liberdade de maneira oposta a Kant entendendo que, por vezes, a negação daquilo que se quer e a obrigação do que não se quer mas é necessário, como os estudos, é o estopim do desejo pela “diversão”. Recomendava,

Observai de qual brincadeira ele mais gosta; imponde-a e obrigai-o a dedicar-se a ela muitas horas por dia, não como punição por brincar, mas como se fosse a obrigação exigida dele. Se eu não estiver enganado, isso o tornará, em poucos dias, tão fatigado de sua brincadeira favorita que há de preferir os livros, ou qualquer coisa, a ela, especialmente se eles puderem livrá-lo de alguma parte da tarefa de brincar que lhe foi imposta, e se lhe for permitido empregar no estudo, ou em algum outro exercício realmente útil, uma parte do tempo destinado a sua tarefa de brincar. Creio que pelo menos esse é um método melhor que o da proibição (que geralmente aumenta o desejo) ou qualquer outra punição que seja empregada para corrigi-lo. Uma vez que lhe tenhais empanturrado o apetite (o que pode seguramente ser feito em todas as coisas, exceto no comer e no beber) e o tornado repleto do que quereis fazê-lo evitar, havereis incutido nele o princípio de aversão e não tereis muito que temer seu ulterior desejo pela mesma coisa (LOCKE, 2004, p. 1).

Por sua vez, Kant afirmava que “[...] um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário!” (KANT, 1999, p. 32). Acrescenta em outro trecho, reportando-se ao educando, que “[...] é necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade [...]” (KANT, 1999, p. 33). Sendo assim, a educação kantiana se constituía em uma “verdadeira” educação social, o que realça um dos temas aqui discutidos, sobre quem é o “responsável” por educar as crianças.

Locke (2004) direcionava sua sugestão a “pais, tutores e professores” que, erradamente, segundo ele, obrigavam seus filhos ou discípulos a realizarem as tarefas que achavam adequadas. Kant, ao separar educação pública da privada, diferencia a educação doméstica da escolástica e tecnicamente, pais e tutores – desde que esses não assumam a “culturalização” – de professores, enfatizando que a educação “pública” parece mais “vantajosa” que a particular, visto que a pública, além de contribuir às habilidades para os fins de cada um, tem como premissa o respeito ao verdadeiro caráter do

cidadão. A doméstica, “[...] além de engendrar defeitos de âmbito familiar, os propaga (KANT, 1999, p. 32).

A “doutrina da educação” de Kant, tem um princípio *físico* e outro *prático*. A “*educação física*” kantiana mantém o aspecto dicotômico característico da época que concebia o homem fragmentado, corpo e mente, dando importância aos “cuidados com a vida corporal”. A educação *prática* ou *moral*, referente “à construção (cultura) do homem”, especificamente para o uso “qualitativo” da liberdade. A educação para Kant consiste na *cultura escolástica*; *formação pragmática* e *cultura moral*, que dizem respeito a habilidade; a prudência e a moralidade, respectivamente.

Dois conceitos importantes assinalados no estudo devem ser lembrados para a compreensão dos desígnios kantianos, o de educação *negativa* ou *positiva*, aqui, empregadas à educação física. A primeira, não pode ter caráter escravizante, intimidador e se assemelhar a “disciplina” do filósofo. Gritos, violência⁴ e palavras não condizentes com a faixa etária devem ser terminantemente evitadas. Kant (1999) exemplifica ao tratar da “vergonha”, afirmando que a criança não tem ideia dessa “virtude” e nem deve ter para que se evite a timidez, pois se isso ocorrer,

[...] Ficaré embaraçada diante de outros e de boa vontade fugirá da sua presença. Assim, nascem nela uma reserva e uma dissimulação nefasta. Não ousa perguntar mais nada, ao passo que deveria poder perguntar tudo; esconde os sentimentos e parece ser sempre diferente do que é, quando poderia dizer tudo francamente. Ao invés de estar sempre junto aos seus pais, os evita e se lança aos braços dos complacentes domésticos (KANT, 1999, p. 51).

⁴ Sobre a violência, esclarece Kant (1999, p. 45), que “[...] é algo estranho que alguns pais, depois de ter batido com uma vara em seus filhos, exijam que depois lhes beijem as mãos. É propriamente acostumá-los à dissimulação e à falsidade. Os golpes não são, pois, um belo presente pelo qual alguém possa mostrar-se agradecido; e pode-se imaginar facilmente com que coração a criança beija a mão de quem lhe bateu!”

Conforme o autor, “a parte positiva da educação física é a *cultura*”. Consiste exatamente em “criar ocasiões favoráveis” aos filhos, para que se desenvolvam autonomamente, não recorrendo a estímulos impróprios, isto é, instrumentos que secundarizem a “habilidade natural” de que é dotado todo ser humano, bastando que sejam incentivadas. Esclarece que “[...] no mais das vezes basta uma simples indicação; frequentemente a criança é bastante inventiva e cria por si mesma os instrumentos” (KANT, 1999, p. 54).

Como recomendação, salienta que “[...] em geral, os melhores jogos são aqueles que, além de desenvolver a habilidade, provocam exercício dos sentidos; por exemplo, o exercício da visão, ao julgar com exatidão a distância, a grandeza e a proporção[...]” (KANT, 1999, p. 56). Em contraponto, comenta a necessidade da experimentação de brincadeiras que suprimam algum sentido em detrimento a outros, como a *cabra-cega*.

Locke corrobora a Kant, no que concerne a idade de adequação do brinquedo e a utilidade daquilo que se faz:

[...] Penso ser bastante evidente que as crianças normalmente odeiam permanecer inativas. Todo o cuidado, portanto, há que ser o de empregar constantemente sua inclinação ativa em algo que lhes seja útil. [...] As crianças encontram pouca diferença entre as coisas que fazem, contanto que sejam adequadas a sua idade; o que lhes importa é fazer algo (LOCKE, 2004, p. 1-2).

Para Rousseau (1995, p. 45), “[...] é somente pelo movimento que sabemos que há coisas que não são nós; e é somente pelo nosso próprio movimento que adquirimos a ideia de extensão”. Ao seguir a linha de Rousseau de “que não se formam homens sábios, se antes não formardes traquinas”, Kant conclui que “[...] de um garoto esperto conseguir-se-á um homem de bem, antes que um impertinente que banca o esperto” (KANT, 1999, p. 58).

Ao aprofundar no conteúdo “físico”, Kant chega à cultura da alma. O pensador distingue formação física da alma da formação moral, pois uma diz respeito a liberdade e a outra a natureza.

Então, um homem pode ser perfeitamente formado com todas as características preconizadas, quer sejam as físicas, espirituais e morais e, mesmo assim, ser “uma criatura má”. “[...] A criança não é boa, desde o nascimento, tem que construir a sua “bondade” de forma rigorosa, com muito sacrifício e muita renúncia. A construção é possível, porque a criança possui “germes do bem” como disposições naturais” (HOFF, 1995, p. 85). No entanto, somente a educação é capaz de despertar a bondade humana e a destinação moral é o cumprimento final de tais disposições.

O homem é senhor de si quando emanado pela razão prefere o que é moralmente correto e renuncia os imperativos gerados pelas inclinações alcança a sua autonomia como princípio da moralidade. Tornando-se moral, a educação tona-se global (HOFF, 1995). Dessa forma, propõe mais uma divisão, agora para a cultura *física* do espírito, assentada em uma cultura *livre* e outra *escolástica*.

Distingue com simplicidade, sendo que “[...] a cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança, e a cultura livre, um divertimento” (KANT, 1999, p. 60). Em outra passagem, frisando mais uma vez a singularidade do homem, adiciona que é “[...] de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar” (KANT, 1999, p. 61). Ao pregar equilíbrio entre trabalho e brincadeira, se atenta para a importância da elevação harmoniosa entre as potências *superiores* e *inferiores*.

Enfatiza que não devem ser desenvolvidas separadamente e, sobretudo, que as superiores devem ter preferência ante as inferiores, que por si só, não tem valor. E o que são essas potências? Entende-se pelas capacidades que podem ser utilizadas por cada sujeito. Kant faz analogias entre imaginação (inferior) e inteligência (superior); memória (inferior) e discernimento (superior). Clarifica que a “[...] espíritosidade não faz senão disparates, quando não acompanhada do juízo. O entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular” (KANT, 1999, p. 63).

Ao recomendar o cultivo da memória, afirmava que esta só deveria ser preenchida com conhecimentos que mereciam ser

armazenados e que estivessem terminantemente ligados a vida real. E para aprender, deveria se evitar todo tipo de distração, dito que “[...] as distrações não devem jamais ser toleradas, muito menos na escola, porque acabam por degenerar numa certa tendência, num certo hábito. Mesmo os mais belos talentos se perdem numa pessoa sujeita às distrações” (KANT, 1999, p. 65). Afirma adiante que

Na instrução da criança é preciso procurar unir pouco a pouco o saber e a capacidade. [...] Além disso, é preciso unir a ciência à palavra (a facilidade no dizer, a elegância, a eloquência). E, ainda, a criança deve aprender a distinguir perfeitamente a ciência da simples opinião ou crença (KANT, 1999, p. 66).

Kant (1999) referencia sua teoria concentrando-se em alguns aspectos escolares e dentre esses, como antes citado, o aprendizado entre o geral e o particular. Ao assinalar que o motivo principal do envio das crianças à escola é a disciplinarização, o entendimento das “primeiras” leis, agrega mais que a tarefa disciplinar, agrega, igualmente, a moral. Por isso, dentre as finalidades do ensino, como o uso da memória e inteligência, aponta ao “fim global da educação”, elencando dois: a *cultura geral da índole*, que pode ser *física*, tudo depende da prática e a disciplina ou *moral*, se fundamenta em *máximas* e não na disciplina; *cultura particular da índole*, que diz respeito as potências superiores e inferiores do entendimento.

Ao se pensar na *cultura geral da índole*, para o filósofo, “[...] a melhor maneira de cultivar as potências da índole consiste no fazer por si mesmo o que se quer fazer. [...] O melhor modo de compreender é fazendo” (KANT, 1999, p. 70). No que se refere a formação do caráter e a escola, esclarece:

O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. A princípio, a criança obedece às leis. Até as máximas são leis, mas subjetivas; elas derivam da própria

inteligência do homem. Nenhuma transgressão da lei da escola deve ficar impune, mas seja a punição sempre proporcional à culpa (KANT, 1999, p. 76).

Seria impossível o desenvolvimento da índole se não em meio a sociedade, afinal, prepara-se a criança para se tornar um bom adulto em convívio com outros e com suas obrigações. Desta forma, afirma Kant, que o pequeno progredirá, vivenciando seu aprendizado junto a outras pessoas, evitando o isolamento. Essas relações, todavia, são de amizade, o que compreende um dos “traços de caráter” enumerado pelo autor, a *sociabilidade*. Sem socialização, não se exercita a moralidade e é por isso que a alegria deve estar inserida na disciplina escolar.

É preciso, antes de tudo, que a vivência da criança seja equilibrada entre a “inclinação” e o dever. Argumenta que na vida adulta, em muitas oportunidades, o dever se sobrepõe a primeira, mas de qualquer forma, deve ser cumprido. Enfatiza que “[...] isso lhe será utilíssimo, a seguir, por toda a vida. Já que, no pagamento de impostos, no exercício da profissão e em muitos outros casos, só nos pode guiar o dever, não a inclinação (KANT, 1999, p. 78). Completa que

[...] um homem que viveu sempre no vício e queira converter-se num instante não pode consegui-lo; pois não pode acontecer o milagre de que, num piscar de olhos, ele possa se tornar o que o outro é, o qual viveu honestamente e pensou corretamente a vida inteira. Por isso, nada podemos esperar de peregrinações, das mortificações e dos jejuns; pois que não se vê como peregrinações e os rituais possam transformar um homem vicioso num homem honesto de uma hora para outra. Que adianta à honestidade e a melhora dos costumes e o jejum de um dia, salvo para comer demais à noite ou infligir ao corpo um castigo que nada traria à conversão da alma? (KANT, 1999, p. 88).

O filósofo cita em algumas passagens, sobre a significação da infância, adequar o ensino a idade da criança, prezando sempre por aquilo que lhe é comum, que é capaz de assimilar. No processo de orientação é preciso que o aprendiz entenda quais são seus *deveres*

para consigo mesmo e os deveres para com os demais, para que se compreenda a “dignidade humana em sua própria pessoa”, incentivado desde cedo “o respeito e a atenção aos direitos humanos” (KANT, 1999, p. 89-90).

Kant não classifica a natureza humana como boa ou ruim, pois para ele, o homem “[...] não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza, mas por liberdade” (KANT, 1999, p. 95). Há no homem um pendor para o mal, mas, há a possibilidade de ação moral e “conversão”, isto é, ele não está marcado pelo “pecado original”, mas pelo mal radical, cuja origem é inteligível e não sensível, portanto, ser bom ou mal não é uma questão de natureza, mas de liberdade de escolha (BARROS, 1981, p. 4). Nesta linha, o indivíduo é, mesmo com suas “disposições naturais”, o que for feito dele e de modo mais simples ou complexo, pode-se educá-lo para a tomada de consciência e para dispor de “interesse” para consigo, o outro e o bem universal, a meta fundamental de todos os viventes de um meio compartilhado, de uma sociedade estruturada pela e para a igualdade.

Conclusões

Um fato sobre este estudo é que o filósofo Immanuel Kant é extremamente complexo e profundo. Sua obra *Sobre a Pedagogia*, não é das mais longas, todavia, demonstra um alto grau de reflexão do pensador, o que coloca o pesquisador diante do costumeiro e necessário desafio da pesquisa científica: a interpretação. Não se pode, contudo, afirmar que Kant é incompreensível, visto que para o leitor, o escrito aqui investigado apresenta uniformidade, organização e fundamentação para todos os itens evidenciados, da maneira mais didática possível.

Nas duas seções que se produziu, buscou-se sintetizar algumas das ideias do pensador e, no intento, verificou-se que certos comportamentos e “máximas” que se utilizam hoje na educação da criança, seja familiar ou escolar, têm raízes no período, não somente por intermédio de Kant, mas de outros de seu tempo,

como Locke e, especialmente, Rousseau. O livro *Emílio ou Da educação*, do último citado, é uma referência na maioria, senão, todos dos cursos de licenciatura, Pedagogia e Pós-graduação em educação, no Brasil e no mundo.

Ao se retomar a indagação que motivou a elaboração deste escrito: “qual o sentido da educação para Kant?”, chega-se a algumas conclusões. Inicialmente, interpreta-se que Kant pensa o “educar” como um projeto social ou ação para desenvolver uma sociedade, fator de aperfeiçoamento da espécie. Mesmo afirmando que nenhum povo poderá dispor de uma instrução completa, visto que esta estará sempre em constante elaboração e adaptação a cada nova geração e tempo histórico, afirma o autor que a “perfeição da natureza humana” só poderá ser atingida com uma educação adequada, ou seja, “o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.

De outra forma, o filósofo é quase fatalista salientando que um filho ou aluno instruído deficientemente na infância, por pais ou tutores, se tornará um mal mestre quando chegar a vida adulta. Enfatiza Kant que os homens são responsáveis pela “cultura” de seus procedentes, sendo indispensável que se formem bem, pois, a incumbência educacional não pode ser assumida por ninguém diferente da própria espécie humana, única dependente de educação e igualmente única capaz de fazê-lo.

Apesar da clarificada distinção, afirmava Kant que, independente da educação privada ou pública, nas instituições familiares ou escolásticas, faz-se relevante que o homem se aproprie em seu crescimento, de algumas virtudes que dizem respeito tanto a criação de suas habilidades, mas da elevação de seu espírito, da alma, o que implica em uma adequada educação moral, relacionada à educação física e prática. Entende-se a impossibilidade de “controlar” as “disposições naturais”, em sentido mais biológico, contudo, ensinar o uso destas aptidões é o objetivo. Almeja-se, assim, a boa e consciente utilização da “liberdade”.

Ao refletir o homem como ser social, produzido e produtor de sua existência, o pensador recusa radicalmente qualquer tipo de

“natureza” humana, o que desqualifica a ideia de ser bom ou mau, naturalmente, mas pela liberdade de escolha. O sujeito por ser qualquer um dos dois, o que definirá seu caráter futuro é a educação que receberá. O ser moral não existe se não for por uma educação cuidadosa, que o leve a entender sua individualidade, que é um bem singular, a individualidade do outro e, por consequência, o bem comum, a lei geral ou universal, que é enxergar no próximo a sua vivência enquanto homem racional.

Referências

AURÉLIO, O **mini dicionário da língua portuguesa**. 3ª edição revisada e ampliada do mini dicionário Aurélio. 6ª impressão – Rio de Janeiro, 2018.

AZEVEDO, F. **O segredo da renascença e outras conferências**. São Paulo, SP: Empresa Editora Nova Era, 1925.

BARROS, R. S. M. de. A política no pensamento de Kant. In: **O Estado de São Paulo**, São Paulo, ano II, nº 80, pp. 1-6, 20 dez. 1981 (Caderno de Cultura).

COGGIOLA, O. Ciências Humanas: o que são, para que servem. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, nº 9, pp. 14-38. 2020. Disponível em< <http://revistas.usp.revistaintelligere>>. Acesso em 26/09/2020.

FONTANELLA, F. C. Prefácio. In: KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999. p. 11-36.

HOFF, S. Kant: a humanidade como objetivo da educação. **INTERMEIO – Revista do Mestrado de Educação**. v. 1 n. 1, pp. 73-88, 1995.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999.

LOCKE, J. **Alguns pensamentos acerca da educação**. Cadernos de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Nº 22, 2004.

LUZURIAGA, L. **História da educação pública**. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1959.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... E “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 9ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MENDES, M. I. B. S. **Mens sana in corpore sano**: saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2007.

PECORARI, F. **O conceito de liberdade em Kant**. Revista Ética e Filosofia Política, Universidade Federal de Juiz de Fora – Nº 12 – Volume 1 – Abril de 2010.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ROUSSEAU, J. J. **A origem da desigualdade entre os homens**. Tradução Ciro Mioranza. 2ª. ed. São Paulo, SP: Editora Escala, 2007.

_____. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO
PARA A SUPERAÇÃO DA RELAÇÃO:
TRABALHO, CAPITAL E ESTADO**

Ana Paula de Melo

Introdução

Neste texto utilizamos a concepção marxista de educação para discutirmos de que formas a educação colabora com a manutenção da relação trabalho, capital e Estado e, em que condições ela pode contribuir com a superação dessa relação, que é basilar do sistema capitalista.

Designar à educação a função de mediadora para a resolução dos problemas sociais é algo comum. No entanto, a relação entre a educação e os problemas sociais é complexa. Ao aprofundarmos a análise a esse respeito, percebemos que a educação também contribui com um sistema que, necessariamente, gera a crescente riqueza (material e intelectual) para uns e miséria para outros, sendo esse fato, uma das bases de todas as mazelas sociais.

A discussão a respeito de como a educação pode ser, de fato, uma mediadora para a resolução dos problemas sociais, é necessária para que tomemos conhecimento dos caminhos que levam sempre à reprodução do mesmo e dos caminhos que possibilitam a construção de uma sociedade e, conseqüentemente, de uma educação, verdadeiramente humana, igualitária e livre. Sendo assim, na busca por responder a seguinte questão: De que forma a educação coopera com o sistema do capital e, em que circunstâncias ela pode colaborar com a superação da relação trabalho, capital e Estado, na realização de uma mudança social

radical? Objetivamos refletir sobre como a educação, nessa sociedade, é refém das relações as quais estruturam a totalidade social e, também, discutir em que circunstâncias ela pode ser, de fato, uma colaboradora de um processo de mudança social radical.

Marx, Engels, Lukács, Mészáros, Tonet, Lessa, Antunes, e demais autores marxistas norteiam nossa concepção quanto ao trabalho, o Estado e o capital. Com base nesses autores, entendemos o Capital como uma relação social estabelecida entre aqueles que possuem os meios de produção – burgueses – e aqueles que possuem a força de trabalho – trabalhadores. Compreendemos o Estado como um complexo social que compõe a superestrutura do sistema capitalista, assumindo função de manter a ordem social vigente e, temos o trabalho como a categoria social fundante do ser social e ineliminável da vida dos homens, uma vez que é a atividade a qual possibilita a existência e reprodução da espécie humana.

A realidade social fundamentada pela relação trabalho, capital e Estado, apresenta elementos que, se observados do ponto de vista da história do ser social, nos levam a endossar a necessidade da construção de uma nova forma de organização social, para além do capital. A escassez de recursos naturais essenciais à manutenção do ser social, as alterações climáticas devido à ação humana e a construção de armamentos militares letais à humanidade são as principais expressões de um sistema em que o centro das atenções não é o ser humano, mas a ampliação do capital. A educação, sendo parte integrante da rede de relações que mantém a existência do capital, possui diversas limitações no que diz respeito à transformação social radical, no entanto, num período revolucionário, a educação, concebida em seu sentido amplo, possui grande importância para a concretização deste processo.

Trabalho como ato fundante do ser social

A compreensão do trabalho como fundamento do ser social é necessária ao passo que, ao realizar estudos de ordem social, entendemos a necessidade de uma apreensão ampla da sociedade,

de forma a realizar análises ancoradas ao contexto geral, sem recair em conhecimentos pontuais de alguma realidade fragmentada. Sendo o trabalho ineliminável da vida dos homens, ou seja, presente em qualquer tipo de sociedade, para que possamos entendê-lo na sociedade capitalista, precisamos, antes, ater-nos ao seu sentido geral/ontológico. Isso implica compreender como essa atividade humana se diferencia das demais atividades realizadas por outros seres biológicos e, como, por meio do trabalho, tornamo-nos seres sociais, capazes de transformar a natureza e, ao mesmo tempo, nos transformarmos, sendo esse processo a força motriz da história social. De acordo com Lessa e Tonet (2011, p.26):

O trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante [...] É esse processo de acumulação de novas situações e de novos conhecimentos – o que significa novas possibilidades de evolução – que faz com que o desenvolvimento do ser social seja ontologicamente (isto é, no plano do ser) distinto da natureza.

Consideramos que o atual estágio social pode nos fornecer as bases para a compreensão do processo de transição, em que de seres biológicos tornamo-nos seres sociais.¹ Nesse sentido, compreendemos que é a capacidade de realizar trabalho que possibilitou essa transformação, sendo que, sem a transformação da natureza nos bens necessários à nossa sobrevivência, não podemos existir e nos reproduzir, tanto biologicamente, quanto socialmente. Quanto ao ato do trabalho, Lukács (2013, p. 42) nos dá um exemplo:

¹ Ressaltamos que a transformação do ser meramente biológico para o ser social não implicou a exclusão das características biológicas e, também, inorgânicas. Sendo assim, mesmo que a essência do ser humano seja a sua dimensão social, essa dimensão não existiria, não fosse a esfera biológica e inorgânica.

Quando o homem das origens escolhe uma pedra para usá-la, por exemplo, como machado, deve reconhecer corretamente esse nexos entre as propriedades da pedra – que nas mais das vezes tiveram uma origem casual – e a sua respectiva possibilidade de utilização concreta [...] Quanto mais desenvolvido o trabalho, tanto mais evidente se torna essa situação.

Ao abstrairmos o ato do trabalho, temos diversos elementos que se sintetizam nessa ação. Podemos dizer que inicialmente temos uma necessidade, no caso do exemplo acima, a necessidade de um machado para cortar algo. Para que ocorra a satisfação dessa necessidade o indivíduo deve projetar no pensamento aquilo que ele deseja construir, chamamos isso de prévia ideação. No entanto, para concretizar o pôr do fim – nesse caso, o machado – o indivíduo necessita avaliar as possibilidades e as limitações que a pedra lhe oferece, ele deve analisar a realidade e escolher, dentre as alternativas (diferentes tipos de pedra e madeira, por exemplo) aquilo que lhe parece ser mais adequado. Dessa maneira, concretiza-se a objetivação do machado, e nesse processo está contido uma relação entre teleologia (aquilo que se intencionava construir) e causalidade (aquilo que a natureza oferece). (LUKÁCS, 2013).

Quanto mais a sociedade se desenvolve, mais complexas são as necessidades, mais diversas são as alternativas e mais desenvolvidos são os resultados do trabalho, e isso se deve, em última instância, ao desenvolvimento do trabalho nas diversas formações sociais e à respectiva generalização, tanto das alternativas desenvolvidas quanto dos seus resultados, para toda a humanidade. (LUKÁCS, 2013). Sendo assim, há, na história do ser social, uma constante transformação da realidade e do próprio indivíduo, enquanto membro do ser social. Segundo Lessa e Tonet (2011, p. 19):

O resultado do processo de objetivação é, sempre, alguma transformação da realidade. Toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada) quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação.

Uma vez realizado somente por membros da espécie humana e, condicionante de uma relação dessa espécie com o meio ambiente, qualitativamente diferenciada, a ponto de caracterizar outra dimensão do ser - o ser social - o trabalho é um ato social e, por ser fundante dessa nova dimensão do ser, possui relação com todos os outros atos humanos. No arcabouço destes outros atos humanos, temos a educação, que do ponto de vista ontológico, está relacionada com a categoria social “trabalho” e se configura enquanto práxis social.

Ao compreender alguns dos elementos contidos no ato do trabalho, os quais caracterizam a dimensão social desse ato, chegamos à conclusão de que todo ato humano é um ato social, ao passo que, assim como no trabalho, ao realizar alguma ação o ser humano é influenciado pela história passada, essa ação gera efeitos na realidade, efeitos que alteram o futuro da sociedade, e os conhecimentos adquiridos com essa ação, são generalizados, de duas formas: por meio da utilização desses conhecimentos em outras situações, e pela generalização desses conhecimentos a toda a sociedade, de forma que isso se transforme em patrimônio da humanidade. (LESSA; TONET, 2011).

Por meio da análise do trabalho em seu sentido ontológico, podemos inferir que essa categoria social está intimamente ligada à capacidade da sociedade se reproduzir enquanto sociedade, ou seja, é por meio do trabalho que cada indivíduo, e dessa maneira também o ser social, pode dar continuidade à espécie humana.

Ressaltamos que, ontologicamente, a educação a arte, a política, etc, não configuram trabalho, mas formas mais desenvolvidas de práxis social, em que a finalidade do por teleológico não é a transformação da natureza (como ocorre no trabalho) e sim da consciência de outros homens. Nesse sentido, existe uma relação de dependência e autonomia das práxis sociais com o trabalho e, desta forma, da educação com o trabalho. Assim como no trabalho, a práxis social cria algo novo e contribui com o desenvolvimento da humanidade. A função social da educação, por exemplo, entendida a partir da análise das práxis sociais, é atividade essencial tanto para a

reprodução social, quanto para a sua superação. Vale ressaltar que aqui relacionamos a educação com o trabalho numa perspectiva ontológica, ou seja, do ser. (LUKÁCS, 2012)

Por meio da leitura da ontologia de Lukács, podemos dizer que a relação – não direta, mas mediada - entre o trabalho e as demais categorias e práxis sociais, resulta no fato de que, no trabalho (intercâmbio homem-natureza), o fim posto não é possível se não houver aquele momento de espelhamento correto da realidade, o que prescinde de um ato cognitivo. Dessa mesma forma, na práxis social, em que o pôr do fim consiste em levar outro grupo social a tomar determinadas decisões, esse espelhamento também é necessário, mas nesse caso, esse espelhamento é permeado por complexidades advindas do desenvolvimento do próprio ser social. Essa maior complexidade da práxis social em relação ao trabalho consiste no fato de que a relação entre as pessoas é perpassada por sentimentos, valores, emoções, etc. Tal complexidade advinda da especificidade da relação entre seres humanos é fundamental para a distinção ontológica entre trabalho e práxis social.

Até aqui apresentamos o trabalho como a categoria fundante do ser social, a qual esteve presente em todo tipo de sociedade, sendo ineliminável da vida dos homens, uma vez que cria valor de uso e influencia diretamente no desenvolvimento da sociedade, sendo, por isso, o modelo das práxis sociais, como a educação e a política. Dessa forma, compreendemos a educação como uma práxis social, a qual tem como modelo o trabalho, mas se distingue desse ao transformar o ser social e não, diretamente, a natureza.

A negatização do trabalho pelo capital

Mesmo sendo o trabalho a categoria fundante da sociedade e responsável pela existência da mesma, a maneira como ele (o trabalho) é organizado nas diferentes sociedades, pode fazer com que o seu desenvolvimento seja nocivo ao próprio ser social. Buscamos nessa seção apresentar como o capital torna o trabalho algo negativo ao indivíduo trabalhador e a toda sociedade.

A organização do trabalho na sociedade capitalista é a base dos problemas sociais, ou em outras palavras, é a base da desigualdade social e todos os tipos de vulnerabilidades econômicas e sociais que afetam a vida da maioria da população no mundo. A obra de Karl Marx, intitulada O Capital: crítica da economia política, lançada em 1867, foi desenvolvida segundo um método que possibilitou a apreensão das categorias fundamentais para a análise da sociedade capitalista. A partir desta obra, trazemos alguns elementos que nos orientam na discussão a respeito da negação do trabalho pelo capital.

Entendemos o capital como a relação social existente entre aqueles que possuem os meios de produção – capitalistas - e aqueles que possuem a força de trabalho – trabalhadores. Essa relação se efetiva ao passo que, na sociedade capitalista, para que os trabalhadores possam sobreviver, eles devem vender sua força de trabalho, como uma mercadoria, ao capitalista, pois este possui os meios de produção, os quais possibilitam que se produza aquilo que a humanidade necessita para continuar existindo. (MARX, 2013).

“O complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo.” (MARX, 2013, p. 312). é o que conceituamos como força de trabalho.

A força de trabalho, nessa sociabilidade, torna-se uma mercadoria, e como qualquer outra mercadoria, seu valor é concebido de acordo com o tempo socialmente necessário para a sua produção. Alimentação, moradia, vestimenta, transporte, etc. são as condições necessárias para a existência do indivíduo possuidor da força de trabalho, sendo assim, o valor pago pela mercadoria força de trabalho é o equivalente à soma dos valores dos elementos básicos para a sobrevivência do trabalhador. A força de trabalho não é uma mercadoria comum, pois mesmo que o trabalhador venda somente essa mercadoria, ela é parte integrante do indivíduo trabalhador, sendo assim, o indivíduo como um todo

fica restrito às condições a ele impostas durante o processo de trabalho. (MARX, 2013).

O capital se constitui numa relação entre pessoas – capitalistas e trabalhadores – no entanto, aparentemente, a sua existência se dá numa relação entre coisas, entre mercadorias – força de trabalho e meios de produção. Existe ainda uma falsa igualdade entre o capitalista e o trabalhador, pois o trabalhador vende sua mercadoria (força de trabalho) e recebe seu salário, que é o pagamento pela venda dessa mercadoria. Acontece que o valor que o trabalhador acrescenta à matéria prima, por meio da aplicação de sua força de trabalho, gerando esse produto, resultado desse processo que pertence somente ao capitalista, é maior do que o valor da própria força de trabalho do trabalhador. Dessa maneira, o capitalista, ao explorar a força de trabalho de seus empregados, produz capital, pagando ao trabalhador somente o necessário para a subsistência deste, enquanto que o trabalhador, por meio de sua força de trabalho que é vendida por determinadas horas por dia, gera, para o capitalista, mais valor do que o necessário para a sobrevivência deste. (MARX, 2013).

Ao trabalhador cabe a execução de uma função mecânica, uma vez que não é ele quem planeja a sua ação e não será dele o produto originado com essa ação. O trabalho que nas sociedades primitivas se constituía de um amplo processo envolvendo necessidades, prévias ideias, escolhas entre alternativas e objetivações, agora, reduz-se à objetivação, mas não aquela planejada e pensada desde o início pelo trabalhador. Agora é uma objetivação que mesmo realizada pelo trabalhador, não lhe pertence.

Quando atualizamos essa análise marxista para os tempos atuais, em que nem mesmo as ferramentas e/ou espaços de trabalho são disponibilizados pelo capitalista, percebemos como a precarização, ou chamada uberização do trabalho é uma tendência que vem norteando o processo de avanço do capitalismo na atualidade e acentuando a negatização do trabalho na sociedade capitalista.

De acordo com o exposto, o trabalho na sociedade capitalista é negativo ao homem, pois em vez de garantir que a riqueza gerada

pelos trabalhadores pertença a eles, no capitalismo, a produção oriunda do trabalho acarreta a crescente riqueza e desenvolvimento das capacidades humanas, ao mesmo tempo em que contribui com a crescente miséria (material e intelectual) e desumanidades. (LESSA; TONET, 2011). Em vez de contribuir com o desenvolvimento do homem enquanto homem, o trabalho na sociedade capitalista faz com que as coisas prevaleçam em detrimento dos seres humanos. Em vez de possibilitar que o trabalhador participe desde a gênese do processo de trabalho até à obtenção do resultado desse processo, no sistema do capital, o trabalhador é apenas o executor de um processo pensado por outros e com o resultado designado a outros.

O avanço do capitalismo pressupõe o avanço dos lucros que implica no aumento do abismo entre o trabalho e o capital. De acordo com Marx (1982, p. 22),

O operário tem interesse no rápido crescimento do capital – significa apenas: quanto mais depressa o operário aumentar a riqueza alheia tanto mais gordos serão os bocados que caem para ele, tanto mais operários podem ser empregados e chamados à vida, tanto mais pode ser aumentada a massa dos escravos dependentes do capital. O metabolismo de manutenção e aumento de capital, só faz aumentar os antagonismos de classe, com o avanço na divisão do trabalho e na aplicação de novas máquinas. Vemos como o modo de produção, os meios de produção, são assim continuamente transformados, revolucionados, como a divisão do trabalho traz necessariamente consigo uma maior divisão do trabalho, a aplicação de maquinaria uma maior aplicação de maquinaria, o trabalhar em grande escala um trabalhar em maior escala. (MARX, 1982, p. 22).

Como as relações entre preço de mercadorias, lucro, salário real, salário relativo, salário nominal e custos de produção são codependentes, a mudança numa relação afeta todo o sistema e, esse sistema se renova por meio dessas próprias relações. Avança o capital, decai o trabalho, ascende o capitalista, sucumbe o

trabalhador, assim, sucessivamente, às vezes de maneira explícita, às vezes de maneira velada.

Aparentemente existe uma dependência natural entre trabalhador e capitalista, força de trabalho e meios de produção. Sendo o capital algo resultante dessa relação entre esses sujeitos e “propriedades”. No entanto, para além da aparência, o capital é uma relação social, e não natural, e sendo assim, é passível de transformação. De acordo com Marx:

A natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro. Essa não é uma relação histórico-natural [*naturgeschichtliches*], tampouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social. (MARX, 2013, p. 315).

A partir do momento em que entendemos a essencial não naturalidade das relações que possibilitam o funcionamento do capitalismo, abrimos um leque de possibilidades para o avanço da humanidade e para a valorização dos seres humanos, em detrimento do capital.

O Estado como mediador dos antagonismos entre o capital e o trabalho

A relação entre os trabalhadores e os capitalistas, que mantêm a atual ordem social vigente é, também, constituída de um antagonismo irreconciliável, expresso na luta de classes. Por serem concretamente opostas, para que as classes sociais continuem a existir sem se autodestruírem, a classe dominante, ou seja, os capitalistas contam com a estrutura do Estado para a mediação das relações sociais, dentre elas, a relações que organizam e definem os rumos da educação formal.

O desenvolvimento do sistema do capital está diretamente ligado às formações de Estado presente em cada fase desse desenvolvimento. De acordo com Antunes (2003), entre 1920 e 1960 predominava o modelo de produção taylorista/fordista, o qual possui como traços mais marcantes: produção em massa; produtos mais homogêneos; controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista; produção em série fordista; trabalho parcelar; fragmentação das funções; separação entre elaboração e execução das atividades; unidades fabris concentradas e verticalizadas; constituição/consolidação do operário massa e do trabalhador coletivo fabril. Durante esse período o Estado assumiu a forma do Estado de bem estar social.

Aproximadamente ao final de 1960 a crise do capital se estendeu, necessariamente, até o Estado, resultando num ressurgimento do movimento operário. Sendo assim, a solução encontrada para essa situação se deu com o advento do toyotismo. As principais características desse modelo de produção são a flexibilização, tanto das formas de trabalho – formal, informal, autônomo, terceirizado, etc.-, quanto do trabalhador – polivalente, executor de várias funções – e, conseqüentemente, dos direitos trabalhistas. Além dessas características, outro marco diz respeito ao desenvolvimento da microeletrônica e da robótica que revolucionaram a produção. Concomitante a esse processo revolucionário no que diz respeito ao modelo de produção, ocorreu a ascensão do Estado neoliberal. (ANTUNES, 2002).

De forma geral, podemos dizer que as transformações que ocorrem na organização do trabalho refletem nas formações de Estado, numa relação de codependência em que o Estado se subordina, necessariamente, às necessidades impostas pelo sistema econômico. Capital, trabalho e Estado, ambos formam as bases da sociedade atual. De fato, as diferentes formações sociais sempre possuíam um órgão mediador para os conflitos sociais, a serviço da classe dominante, como nos explica Engels (1984, p. 193-194):

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, e, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado.

A própria gênese do Estado está permeada pela necessidade de controlar os conflitos sociais. Mas esse controle não pode ser feito de maneira neutra, com igualdade (ainda que aparentemente seja assim). O Estado nasce e se desenvolve ao passo que os indivíduos pertencentes às classes economicamente favorecidas encontram nele (no Estado) um meio para reprimir e explorar a classe oprimida. (ENGELS, 1984). Engels diz, ainda:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro [...] É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com esses interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais é o Estado. (ENGELS, 1984, p. 191).

Sendo assim, mesmo que, aparentemente, o Estado seja uma força impositiva que vem de fora, buscando manter a sociedade em ordem, ele é, na verdade, resultado do próprio desenvolvimento social, e sua forma está condicionada à forma como os indivíduos

se organizam para produzir os elementos necessários à sobrevivência da humanidade. (ENGELS, 1984).

Entendemos a gênese do Estado como uma resposta à necessidade de conter os antagonismos resultantes do desenvolvimento social e, quanto ao seu desenvolvimento (Estado escravagista, Feudal e Moderno) e função social, compreendemos que todas as formações estatais cumpriram (e o Estado moderno cumpre) o papel de conservar a ordem socioeconômica estabelecida.

A expansão do Estado se dá, proporcionalmente, na medida em que os antagonismos presentes nessa sociedade se tornam mais fortes. Nas palavras de Mészáros:

Dada a *centrifugalidade insuperável* das unidades reprodutivas materiais do capital, a *coesão*, como exigência absoluta de *qualquer* ordem sociometabólica, só poderia ser alcançada, e, no curso da massiva expansão econômica, mantida, através da correspondente expansão da formação de Estado do sistema *que toma conta de tudo*. (MÉSZÁROS, 2015, p. 104).

Com a atual situação econômica mundial, O “funcionamento do sistema do capital em sua crise estrutural” está sendo e, não poderia ser diferente, “protegido de todas as maneiras por suas formações de Estado.” (MÉSZÁROS, 2015, p. 27). Ainda que, aparentemente, o Estado represente a legalidade, a proteção por ele oferecida ao sistema do capital se dá por meio da *ilegalidade* e a supremacia da *lei do mais forte*. Nas palavras de Mészáros, “a lei do mais forte e a ilegalidade do Estado são em certo sentido sinônimos, em vista de sua *correlação necessária*.” (MÉSZÁROS, 2015, p. 57).

Para Melo (2012), com base em Mészáros, as três principais funcionalidades do Estado para o capital, são: a) o Estado, por meio de recursos públicos, dispõe da possibilidade de sustentar as disputas trabalhistas; b) o aparato jurídico e político-repressivo do Estado garante vantagens ao capital em detrimento da classe trabalhadora; c) a intervenção do Estado nos conflitos de classe é muito mais eficaz do que qualquer intervenção de uma empresa

privada. Nesse sentido, o Estado possui todo o aparato necessário (orçamentário, ideológico e repressivo) para a quebra do movimento de resistência da classe trabalhadora.

Assim como o Estado existe em função do capital, este, por sua vez, não existiria sem o Estado. Para manter a relação entre capital e trabalho, a função política do Estado consiste em considerar válidas todas as demandas da sociedade que não contrariem a ordem capitalista, ou seja, que não contrariem a garantia da propriedade privada, a organização hierárquica da classe trabalhadora, a livre compra e venda da força de trabalho, a acumulação privada de capital, etc. (ANDRADE, 2012).

Entendendo o Estado como categoria fundamental na mediação entre a relação capital e trabalho, podemos avançar na compreensão da sua função de mediação daquilo que diz respeito às práxis sociais, e, portanto, à educação. Neste sentido, a educação enquanto potência de transformação social só será efetivada numa conjuntura em que a hegemonia estatal não defenda mais a perspectiva da conciliação, ainda que artificial, do trabalho e do capital.

Os limites e as possibilidades da educação perante a relação trabalho, capital e estado

A educação, entendida em seu sentido ontológico é uma práxis social, fundada pelo trabalho e, ao mesmo tempo, com funções distintas dessa categoria fundante. (MÉSZÁROS, 2008). A respeito desta conceituação, Masson (2016, p. 32), afirma que “a educação, em seu sentido ontológico, é uma práxis social, uma vez que diz respeito ao intercâmbio entre homem e homem e não entre homem e natureza”.

A igualdade da educação com o trabalho está no fato de que, para a realização de ambos, é necessário um planejamento da ação para a objetivação do fim teleológico, bem como o estudo da realidade que se pretende modificar e a escolha dentre alternativas para a melhor concretização do pôr do fim, ou seja, a educação, assim como as outras práxis sociais, como a política, a arte, etc. possui as mesmas características que constituem o trabalho. No

entanto, o que é transformado por meio do trabalho é a natureza, enquanto a educação e as demais práxis sociais transformam a consciência dos indivíduos, e esses, para além de seres biológicos são, essencialmente, seres sociais.

Concebendo tanto o trabalho quanto a educação de maneira ontológica, Masson (2016, p. 37), aponta a positividade de ambos para o desenvolvimento do ser social, ao considerar que o trabalho “além de possibilitar a reprodução da existência biológica, promoveu o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que contribui para o desenvolvimento do mundo dos homens”. E que a educação, devido o desenvolvimento da sociedade, “foi assumindo um papel cada vez mais relevante no processo de transmissão e apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos necessários para uma efetiva realização das potencialidades humano-genéricas.” (MASSON, 2016, p. 37-38).

Enquanto a função do trabalho é produzir os elementos necessários à existência da espécie humana, a função da educação é transmitir às gerações aquilo que a humanidade já produziu, contribuindo com o processo de reprodução social.

A partir da conceituação da educação enquanto práxis social com base na ontologia de Lukács (2012), compreendemos outro aspecto da práxis social, o qual diz respeito a sua não neutralidade: “A estreita vinculação entre teoria e práxis tem como consequência necessária que esta última, nas suas formas fenomênicas sociais concretas, encontre-se amplamente influenciada pelas representações ontológicas que os homens têm a respeito da natureza.” (LUKÁCS, 2012, p. 69).

Por meio do exposto, entendemos que, conscientemente ou não, as representações que os homens possuem a respeito da sua visão de mundo como um todo, advinda da sua relação com a sociedade, influenciam nas práxis sociais. Daí deriva o caráter nunca neutro de toda e qualquer práxis social e, por consequência, o caráter nunca neutro da educação. Diante dessa reflexão, podemos colocar uma questão: os grupos dominantes que possuem maior influência política na organização sistemática da educação

são movidos por quais interesses e visões de mundo? Concordamos com Tonet (2007, p. 20), ao afirmar que “uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história”.

Sem dúvidas, a organização da educação reflete a relação entre grupos hegemônicos e contra hegemônicos que conduzem o cenário sócio-político mais geral da sociedade, e nesta esteira, a defesa de uma educação que dê respostas às demandas do capital em detrimento das demandas humanitárias, é preponderante.

De acordo com Tonet (2005) a educação em uma determinada formação social será a educação organizada pela classe dominante. No caso do sistema do capital, a educação está a serviço dos capitalistas, em detrimento dos trabalhadores, uma vez que o “processo de apropriação, por parte dos indivíduos, do patrimônio social, não poderia deixar de ser atravessado pelos antagonismos sociais”. (TONET, 2005, p. 142). Esse patrimônio social, de acordo com Tonet (2005), será selecionado, organizado e transmitido de acordo com as políticas educacionais, currículo, etc. Nesse sentido, as questões político-ideológicas são determinantes “pois, em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social.” (TONET, 2005, p. 142)

Importante ressaltar que as políticas educacionais estão submetidas ao Estado, e como vimos, a essencial função do Estado é o controle dos antagonismos de classe, com vistas a manter a ordem social vigente. Aqui é o primeiro ponto o qual afirmamos o caráter da educação formal como refém da relação capital, trabalho e Estado.

Para além da educação formal, concordamos com Mészáros (2008), ao entender a educação em sua forma mais ampla, ou seja, não restrita somente à sua forma institucionalizada – educação formal/escolar. Para o autor, a educação do indivíduo se inicia no seu nascimento e termina com a sua morte, ocorrendo nos mais diversos espaços políticos, artísticos, de movimentos sociais, etc.

É essa concepção mais abrangente da educação, em harmonia com concepção ontológica da educação enquanto práxis social, que a nosso ver, pode oferecer os pressupostos necessários para pensarmos no caráter transformador da mesma.

De acordo com Mészáros (2008), em seu livro “A educação para além do capital”, o desenvolvimento do caráter revolucionário da educação é urgente, tendo em vista a crescente ameaça à existência da humanidade, devido ao desenvolvimento incontrolável do capital. A criação de armamentos militares letais à humanidade e a devastação ambiental que altera as condições ambientais necessárias à sobrevivência de diversas espécies, inclusive a espécie humana, são as principais expressões do potencial ameaçador do capital.

No entanto, se relegado somente à educação escolar, o caráter revolucionário da educação se anula. Mészáros (2008, p. 35), destaca a função da educação institucionalizada nos últimos 150 anos, para o autor ela serviu

[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Mészáros coloca a educação formal lado a lado com a violência e a brutalidade, ao dizer que ambos desempenham o mesmo papel nas diferentes fases do desenvolvimento do capital. Por meio da educação, em tempos que o capital não se encontra em crise, a violência e a brutalidade são deixadas em segundo plano, uma vez que,

no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social,

juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

É nesse sentido que Mézáros defende que, tratando-se das concepções a respeito da educação, somente por meio da concepção mais ampla possível, é que se torna real a possibilidade de perseguir o objetivo de uma "mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital." (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Mézáros aponta a "razão de ser da educação" citando José Martí: "educar es depositar em cada hombre toda la obra humana que le há antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el dia en que vive..." (MÉSZÁROS, 2008, 58. apud. MARTÍ, 2003). A educação formal já provou ser incapaz de tal feito, sendo assim, somente uma abrangente concepção de educação consegue efetivar essa função essencial. Isso quer dizer, somente considerando os diversos momentos e espaços em que os indivíduos internalizam conhecimentos que os possibilitam compreender a realidade em sua essência, e não apenas até seu nível de aparência.

Além de valorizar e construir espaços educacionais para além dos espaços da educação formal, os limites e restrições da educação formal também podem ser superados, ao passo que "os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes." (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59).

Vale destacar que a redefinição da função da educação formal está condicionada ao seu intercâmbio com as outras dimensões da educação, como a arte, a política, os movimentos sociais, etc. Mas antes disso, essas outras dimensões devem expressar uma

concepção de mundo que possibilite a verdadeira emancipação humana, trata-se de um processo abrangente de contraconsciência, que é a negação das imposições ideológicas em favor do capital, concomitantemente à construção de uma nova maneira conceber a sociedade. Como a história é dialética, esse processo de contraconsciência ocorrerá concomitantemente ao processo de transformação da materialidade social, ou seja, da reorganização do trabalho. (MÉSZÁROS, 2008).

A partir desta perspectiva, é factível a afirmação de que a educação será verdadeiramente transformadora da sociedade quando um processo revolucionário estiver em curso. Num processo revolucionário a educação poderá contribuir se for tomada no sentido mais abrangente do termo, pois

a negação radical de toda estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante, na fase inicial da transformação a que se vise. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo alvo global da transformação social visada, como uma bússola para toda a caminhada. Portanto desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à 'legitimação constitucional democrática' do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

A função da educação, tendo em vista a reestruturação concreta da sociedade, é dupla. Diz respeito tanto à criação de estratégias para a reorganização das condições objetivas de reprodução, quanto à "automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente." (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Por meio do exposto, entendemos que as limitações da educação quanto a uma perspectiva de mudança social concreta, estão condicionadas pelo foco na manutenção da relação capital, trabalho e Estado, em detrimento da formação integral dos indivíduos. Dessa

forma, podemos resumir que as debilidades da educação nessa sociedade estão relacionadas: a) às políticas orientadas, em seu fim último, aos interesses da manutenção da atual ordem social; b) ao fornecimento de conhecimentos e pessoal capacitado à produção capitalista; c) à geração e transmissão de valores que legitimam os interesses dominantes, de forma a reprimir outra concepção de mundo que vise uma organização social diferenciada; d) à identidade da educação com a violência e a brutalidade nos diferentes momentos constitutivos do sistema do capital.

As possibilidades, no entanto, estão relacionadas, diretamente, à totalidade do desenvolvimento social. Sendo assim, a educação pode contribuir com uma mudança social concreta, se estiver relacionada: a) a uma concepção ampla de educação, de maneira a integrar as diferentes dimensões dessa categoria social; b) ao intercâmbio da educação formal com as outras dimensões da educação; c) à concretização da transformação social e da contraconsciência.

Schlesener (2016), ao destacar a categoria da alienação, decorrente do sistema capitalista, aponta que esta categoria quando atualizada com os elementos neoliberais e pós-modernos, apresenta a necessidade da emancipação como processo, sobretudo, de questionamento radical da ordem instituída. Em se tratando da educação escolar e do objetivo primordial da escola pública, a autora defende “formar novas subjetividades capazes de reconhecer suas raízes sociais e culturais a fim de compreender a sua inserção no mundo”. Para isso seria necessário “renovar a escola por dentro, questionando currículos, métodos de ensino, fragmentação do conhecimento, objetivo das políticas públicas que retratam projetos de governo e não projetos de sociedade”

Pacheco e Silva (2019), em artigo sobre as ocupações de escolas no estado de São Paulo, entendem que os estudantes secundaristas reinventaram currículos (entendendo currículo numa perspectiva ampla) durante o tempo em que ocuparam o espaço escolar. Tendo como fator gerador desse movimento o que as autoras defendem como “esgotamento estudantil”, os estudantes ao trocarem informações sobre mobilizações estudantis em outros países, como

Chile e Argentina, e ao adaptarem um manual com experiências e orientações para ocupações, organizaram um movimento social autônomo que resultou na queda da popularidade do então Governador que recuou em assinar proposta que reorganizaria a rede de ensino, com escolas divididas por ciclos, o que demandaria transferências de alunos e fechamento de escolas.

Dessa maneira, destacamos que cabe tanto aos trabalhadores da base desse sistema quanto aos educadores e os estudantes a função de compreender que as atitudes necessárias para pôr em movimento uma radical transformação social, devem ser pensadas e materializadas agora, tendo um objetivo calcado num horizonte temporal abrangente. Sendo assim é necessário romper com o círculo vicioso em que

O horizonte temporal truncado dos indivíduos exclui a possibilidade de estabelecerem para si mesmos objetivos transformadores abrangentes e vice-versa, a ausência de determinações transformadoras abrangentes em sua visão condena sua consciência temporal a permanecer trancada no mais estreito horizonte temporal da imediatividade. (MÉSZÁROS, 2008, p. 112-113).

De acordo com Mézáros (2008), essas atitudes são urgentes, tendo em vista a previsível extinção da espécie humana, com base na devastação ambiental e na criação de armamentos militares letais a humanidade. Se, colaborar com a transformação social é a função da educação, estamos dizendo que é papel dessa categoria social, juntamente com o trabalho, libertar a humanidade dos domínios do capital.

Referências

ANDRADE, M. A. (2012). De Marx a Mézáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, M.

C S. (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Ed. Instituto Lukács.

ANTUNES, R. (2003). As respostas do capital a sua crise estrutural: a reestruturação produtiva e suas repercussões no processo de trabalho. In: _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo.

ANTUNES, R. (2002). Fordismo, toyotismo e acumulação flexível. In: _____. **Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

ENGELS, F. (1984). **A origem da família da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LESSA, S., TONET, I. (2011). **Introdução a filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular.

LUKÁCS, G. (2012). Os princípios ontológicos fundamentais de marx. In: _____. **Para uma ontologia do ser social I**. Rio de Janeiro: Boitempo.

LUKÁCS, G. (2013). O trabalho. In: _____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo.

MARX, K. (2013) **O capital: Crítica da economia política: L. 1**. São Paulo: Boitempo.

MARX, K. (1982). **Trabalho assalariado e capital**. Tradução de Editorial Avante. Avante.

MARX, K. (2010). **Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular.

MASSON, G. (2016). O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. In: Schlesener , A. H., Masson, G., Subtil, M. J. D. (Orgs.). **Marxismo (s) e educação**. Ponta Grossa: UEPG.

MELO, E. (2012) Os limites objetivos da política parlamentar no sistema do capital. In: Paniago, M. C. S. (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Ed. Instituto Lukács.

MÉSZÁROS, I. (2008). **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo.

MÉSZÁROS, I. (2015). **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo.

PACHECO, D. R., SILVA, M. N. (2019) Movimento Secundarista: do esgotamento à invenção curricular. **Práxis Educativa**, 14, 1085-1103. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13520>

SCHLESENER, A. H. (2016). Marxismo e educação: Limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: Schlesener , A. H., Masson, G., Subtil, M. J. D. (Orgs.). **Marxismo (s) e educação**. Ponta Grossa: UEPG.

TONET, I. (2007). **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal.

TONET, I. (2005). Educação e emancipação humana. In: _____ Tonet, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Juí: Unijuí.

POSFÁCIO

A Ágora (ἀγορά) na Grécia Antiga, era um lugar de encontro, reuniões, discussões, deliberações e principalmente de tomadas de decisões da vida pública. Era neste lugar que as pessoas faziam seus discursos e contribuíam para os assuntos importantes da pólis, da cidade. O nome dado a essa coleção, *Ágora: Fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação*, busca reunir textos, resultados de pesquisa e estudos de pesquisadores e pesquisadoras da América Latina, que de alguma maneira, acreditam e buscam contribuir para a formação e diálogo no universo de cada leitor e leitora.

É um convite epistemológico aos pensadores e pensadoras, educadores e educadoras e principalmente aos estudantes, uma vez que a obra compreende a sistematização de vários temas e experiências que merecem ser lidos na sua totalidade! Temas que perpassam por autores como Pierre Bordieu, Simone Weill, Jonh Rawls, Immanuel Kant, Paulo Freire, Karl Marx, Dionisio Burak, Edgar Morin!

Os artigos assumem conexões, convergem com a filosofia, sociologia, história, matemática, pedagogia, compreendendo o fundamento epistemológico, que busca também, proporcionar através da leitura, um lugar de encontro, diálogo, inquietações, curiosidades e conhecimento.

Se o conhecimento é uma das formas que nos coloca em contato com mundo, precisamos dele para seguir transformando e acreditando que um mundo melhor é possível.

Fica o convite para leitura!

Profa. Dra. Cláudia Battestin
Universidade Comunitária da Região de Chapecó -
Unochapecó

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Lúcia Pereira: Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática, modalidade a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UEPG. Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná. Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com

Ana Paula de Melo: é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente atua como co-vereadora pelo Mandato Coletivo do PSOL, em Ponta Grossa. E-mail: anapaulademelo70@gmail.com

André de Souza Santos: Licenciado em Educação Física e Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (FDB). Especialista em Docência em Ensino Superior, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Mestre e Doutorando em História e Historiografia da Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIINSE. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuando no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), no curso de Pedagogia e no Centro de Educação Física e Esportes (CEFE), no curso de Educação Física. E-mail: andre.prof.ef@gmail.com.

Antonio Danilo Feitosa Bastos: Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialista em Libras pela Faculdade ISEPRO, Especialista em Docência do Ensino Superior pela UNOPAR, Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Licenciado em Pedagogia pela Faculdade ISEPRO, Licenciado em Filosofia e Bacharel em Teologia pelo Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí (ICESPI), Avaliador da Contrastes: Revista Internacional de Filosofia, Avaliador de Projetos dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu / UFPI (Portaria nº 16 de 03 de março de 2021), Professor Substituto de Filosofia do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Tutor à Distância do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Núcleo de Educação à Distância da UESPI (NEAD/UESPI), Professor Visitante do Curso de Licenciatura em Filosofia do Centro de Educação Aberta e à Distância da UFPI (CEAD/UFPI), Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Pós-graduando em Direito Constitucional, Direito Civil e Direito

Processual Civil, Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade de Minas (FACUMINAS).

Campo Elías Flórez Pabón: Doctor en Filosofía de la Universidad Estadual de Campinas – Brasil (2018). Profesor de Filosofía de la Universidad de Pamplona. Investigador en el área de filosofía del grupo Conquiro. Contacto: ceflorez@unipamplona.edu.co

Dionísio Burak: Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1973), mestrado em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e pós-doutorado (2010) pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é rt-20 da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Programa de Pós - Graduação em Educação e rt 20 do Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais e Matemática. Professor titular aposentado do Departamento de Matemática da Universidade Estadual do Centro-Oeste em (2013). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Modelagem Matemática na Educação Matemática, Ensino e Aprendizagem e Ensino de Matemática. dioburak@yahoo.com.br

Elnora Maria Gondim Machado Lima: Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente é professora tanto da Graduação em Filosofia quanto do Mestrado profissional em Filosofia da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Kant, Rawls, justiça e equilíbrio reflexivo, coerentismo e Ontologia. Contato: elnoragondim@yahoo.com.br

Fábio Antonio Gabriel: Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciado em Filosofia; Bacharel em Teologia; Licenciado em Letras. Especialista em Ética; Especialista em Ensino de Filosofia e Sociologia; Especialista em Ensino Religioso. Foi bolsista de doutorado CAPES/Fundação Araucária. Tem experiência docente no ensino superior e no ensino médio. Áreas de pesquisa: Ensino de Filosofia; Estágio Supervisionado; Ética; Filosofia Contemporânea; Formação de Professores; Ensino Religioso. Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral em educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com

Felipe Teider: é Mestrando em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), bolsista CAPES. Especialização em Ética e Direitos Humanos pela Faculdade Vicentina (FAVI). Bacharel em Filosofia (FAVI) e Licenciado em Letras (UNINTER). Atualmente desenvolve estudos com temas filosóficos e literários contemporâneos tais como: O presságio do abalo transumanista a partir de obras literárias; mente e literatura; e discursos valorativos a respeito do Romance (V. Woolf, H. James, E. M. Forster, Tolstói). Participa do grupo de pesquisa de Ética e Direitos Humanos, com ênfase no eixo Convergências Tecnológicas pela Faculdade Vicentina (FAVI). É membro do grupo de pesquisa Mente e Narrativa (CNPq) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Contato: felipe--teider@hotmail.com

Gizeli Fermino Coelho: Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Arte e Educação pelo Instituto Paranaense de Ensino. Mestre e Doutora em História e Historiografia da Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIINSE. Atualmente é Professora orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação EAD da Unicesumar-Maringá. E-mail: gizelifermino@gmail.com.

Isadorah Cardoso de Bem Souza: Graduada em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Acadêmica do último ano do curso de letras português-francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia. Atualmente cursando pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades. Email: srtdebem@gmail.com

Jenny Patricia Acevedo Rincón: Doctora en Educación de la Universidade Estadual de Campinas – Brasil (2018). Profesora del Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte. Investigadora de los grupos Informática Educativa y Cognición y Educación. Contacto: pjacevedo@uninorte.edu.co

Lucimar Araujo Braga: Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa e orienta na área de Currículo Educacional e suas diversidades, Pluralidade, Identidade e Ensino; Linguística Aplicada; Formação de Professores e Ensino em Língua Espanhola. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2002. Contato: labraga2007@gmail.com

Maria Cristina Gomes Machado: Graduada em Pedagogia e Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio de Pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. É líder no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIINSE, cadastrado no Diretório de Grupos de

Pesquisa do CNPq, participa do Grupo de Estudos Sociedade, História e Educação no Brasil (HISTEDBR). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C. E-mail: mcgm.uem@gmail.com.

Karina Gaspar de Oliveira: Cursa Doutorado em Filosofia (UERJ). Possui graduação em Filosofia (UERJ) e Mestrado em Filosofia (UERJ). É especialista em Orientação Educacional e Pedagógica (UCAM) e Pedagogia Empresarial (UCAM). Especialista em Docência em EAD (UniBF) e Especialista em Revisão de Textos (UniBF). Atua há dezessete no Ensino Médio com aulas de Espanhol, Sociologia, Arte e Filosofia. Já ministrou aulas na graduação em Pedagogia (Filosofia Política e Educação e Aprendizagem) na FABEL (Faculdade de Belford Roxo). Atualmente é professora em uma escola estadual bilíngue (Dupla Escola- SEEDUC -RJ). Disciplinas: Filosofia, Filosofia em Espanhol, Sociologia e Sociologia em Espanhol. Neste último realiza projetos interdisciplinares e trilíngues. É autora de diversos livros de Filosofia e Ensino de Filosofia como: Hume, as Ficções e os Artíficos (ed. Sete Letras). Realiza serviços de Consultoria acadêmica: Formatação, tradução, Revisão e treinamento presencial e on line para apresentações como Exames de Qualificação e Defesa de Monografia. Acesse: @karingaspar.oficial (Instagram). Contato: karinabuccos@yahoo.com.br

Karina Regalio Campagnoli: Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Licenciada em Pedagogia pela UEPG. Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Contato: karinaregalio@hotmail.com

Laynara dos Reis Santos Zontini: Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (2010), mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Paraná (2014) e doutorado em Educação

pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019). Atualmente é professora do Instituto Federal do Paraná campus Irati e Coordenadora de Pesquisa e Extensão do campus. Enquanto pesquisa, atua principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática, Modelagem Matemática e Complexidade. E-mail: laynara88@gmail.com

Rodrigo Gonçalves do Nascimento: Mestrando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (bolsista CAPES). Pós-graduando em Direitos humanos e questão social pela PUC-PR e Ética e Direitos Humanos-pela Faculdade Vicentina-FAVI. Graduado em Pedagogia e Filosofia pela Universidade Santo Amaro. Aluno pesquisador do projeto "Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social". (FAPESP) Coordenado pela Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro. Integrante dos grupos de pesquisa: Educação Inclusiva e Políticas Públicas na linha de pesquisa Educação, Direitos Humanos e Diversidade (Universidade Santo Amaro-UNISA) do grupo de pesquisa GEFen Grupo de Estudos de Fenomenologia em Filosofia da USP e do grupo de pesquisa Implementação de Políticas Públicas Educacionais e Desigualdades da UNICID. E-mail:rodrigoduarte600@gmail.com.

Tiago Tendai Chingore: Possui doutorado em DOUTORAMENTO EM FILOSOFIA pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2017). Atualmente é docente da UNIVERSIDADE LICUNGO. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política e Ética Política, actuando principalmente nos seguintes temas: Justiça Social, Democracia lida a partir de Jurgen Habermas, pensamento político africano (negritude, pan-africanismo, governação, interculturalidade e comunitarismo). contrato, estado, liberdade e sociedade., deus, muntu, africano, religião e filosofia., alteridade; rosto; proximidade; justiça; alter-con, estratégias, pedagógicas, ensino, historia e superlotação, turmas. Email: ttendaigamachingore@gmail.com

SOBRE AS/OS ORGANIZADORAS/ES

Ana Lúcia Pereira: Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática, modalidade a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UEPG. Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná. Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com

Edimar Brígido: Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Ética pela mesma instituição. Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de Direito Constitucional. Especialista em Ciências da Religião pela Facel. Graduado em Filosofia pela PUCPR. É professor de Filosofia na graduação e pós-graduação da Faculdade Vicentina (FAVI); Professor no Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA), e Coordenador do Curso de Pós-graduação em Ética e Direitos Humanos da Faculdade Vicentina. É membro do Comitê de Ética e Pesquisa do Unicuritiba. Tem trabalhado com as disciplinas de Filosofia do Direito, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Ciência, Filosofia da Natureza, Antropologia, Ética e Seminário de Pesquisa Científica. É autor das seguintes obras: Wittgenstein: a ética e a constituição do gênio (2018); Jean Calas: no Tribunal da Intolerância (2018); Padre Cícero: Para Fazer Valer a Justiça e a Verdade (2019). As pesquisas em desenvolvimento têm sido nucleadas em torno do pensamento do filósofo Ludwig Wittgenstein, além de temas como: ética, política, democracia, direito, direitos humanos e linguagem. É líder dos Grupos de Pesquisa: "Ética, Política e Democracia" e "Do positivismo ao pós-positivismo jurídico: direito e ética em debate", ambos no Centro Universitário Curitiba. Contato: edimarbrigido@hotmail.com

Fábio Antonio Gabriel: Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciado em Filosofia; Bacharel em Teologia; Licenciado em Letras. Especialista em Ética; Especialista em Ensino de Filosofia e Sociologia; Especialista em Ensino Religioso. Foi bolsista de doutorado CAPES/Fundação Araucária. Tem experiência docente no ensino superior e no ensino médio. Áreas de pesquisa: Ensino de Filosofia; Estágio Supervisionado; Ética; Filosofia Contemporânea; Formação de Professores; Ensino Religioso. Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral em educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com

Flávia Wegrzyn Magrinelli Martínez: Pesquisadora no grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente (GEPTRADO - UEPG); Pesquisadora no grupo de pesquisa Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (UENP). Membro do RIPFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e práticas Docentes. Doutora em Educação (UEPG); Mestre em Educação (UEPG); Especialista em Docência do Ensino Superior; Especialista em Saúde Para Professores do Ensino Fundamental e Médio; Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia. Professora colaboradora da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/CJ- Centro de Ciências Humanas e da Educação- CCHE/ Colegiado de Pedagogia; Professora da Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti - FEATI no curso de pedagogia. Profa. colaboradora no Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UENP/CJ. Desenvolve pesquisas sobre trabalho docente, formação de professores, professor iniciante e identidade docente. Contato: fwmartinez@uenp.edu.br

**Conheça as coletâneas já publicadas:
visite www.coletaneascientificas.com**

Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação, volume 4, faz parte de um projeto que começou em 2012, e tem como objetivo ser um espaço de socialização de pesquisas acadêmicas, em andamento ou finalizadas, que se relacionam com a educação. Este volume é composto de textos de diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Matemática, Direito, Letras, Literatura, que trazem uma diversidade de reflexões relacionadas à educação, em diversas perspectivas metodológicas, tendo como referências importantes pensadores.

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza

Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp)

Mudar é difícil, porém, não impossível, dizia Paulo Freire. Que a chama acesa da utopia por uma educação libertária jamais se apague no coração de todos nós, educadores e educadoras brasileiras! A coletânea **Ágora: Fundamentos Epistemológicos e Pesquisas Avançadas em Educação – volume 4** é um alento rumo a luta por uma educação dessarte. Ao nos permitir a reflexão – epistemológica, teórica e prática – e ao nos oportunizar conhecer as diferentes experiências docentes, nos guia pelos caminhos sinuosos deste trilhar rumo a práxis, rumo a educação crítica, à educação para a emancipação dos agentes.

Prof. Dr. Danilo Augusto Ferreira de Jesusz

Instituto Federal do Paraná – Campus Jaguariaíva

A **Ágora** (ἄγορά) na Grécia Antiga, era um lugar de encontro, reuniões, discussões, deliberações e principalmente de tomadas de decisões da vida pública. Era neste lugar que as pessoas faziam seus discursos e contribuíam para os assuntos importantes da pólis, da cidade. O nome dado a essa coleção, **Ágora: Fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação**, busca reunir textos, resultados de pesquisa e estudos de pesquisadores e pesquisadoras da América Latina, que de alguma maneira, acreditam e buscam contribuir para a formação e diálogo no universo de cada leitor e leitora. Se o conhecimento é uma das formas que nos coloca em contato com mundo, precisamos dele para seguir transformando e acreditando que um mundo melhor é possível. Fica o convite para leitura!

Profa. Dra. Cláudia Battestin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó

