

Coleção Chás para a Filosofia

Café:

Formação e autoformação em filosofia e outros cafés

Organização:

Felipe Gonçalves Pinto
Luis Cesar Fernandes de Oliveira
Maurício Castanheira
Rafael Alvarenga

Copyright© 2018 Maurício Castanheira (Organizador)

Esta é uma obra aberta. É permitida a reprodução total ou parcial desde que os(as) autores(as) da obra ou capítulo sejam citados(as).

Título Original: *Café: Formação e autoformação em filosofia e outros cafés*

Editor: André Figueiredo

Editoreção Eletrônica: Luciana Lima de Albuquerque

Imagem da Capa:

Comissão de revisão técnica:

Fábio Borges

Wagner de Moraes Pinheiro

Felipe Gonçalves Pinto

Rafael Alvarenga

Gabriel Neves

COLEÇÃO “CHÁS PARA A FILOSOFIA”

COORDENADOR DA COLEÇÃO: MAURÍCIO CASTANHEIRA

ORGANIZADORES GERAL DO VOLUME CAFÉ:

Maurício Castanheira

Felipe Pinto

Rafael Alvarenga

Luis Cesar Fernandes de Oliveira

ORGANIZAÇÃO DA SEÇÃO PORTUGUESA:

Michele Coutinho Rocha

PUBLIT SOLUÇÕES EDITORIAIS

Rua Bulhões de Carvalho, 524 – casa 3

Copacabana - Rio de Janeiro - RJ - CEP: 22.081-001

Telefone: (21) 2525-3936

E-mail: editor@publit.com.br

Endereço Eletrônico: www.publit.com.br

CONSELHO EDITORIAL DA COLEÇÃO “CHÁS PARA A FILOSOFIA”:

Antonio José Caulliraux Pithon (CEFET-RJ)
Antonio Martinez Fandiño (UFRRJ)
Edgar Lyra (PUC-Rio e CEFET-RJ)
Eduardo Gatto (CEFET-RJ)
Lélio Moura Lourenço (UFJF)
Maurício Castanheira (CEFET-RJ)
Míriam Carmen Maciel da Nóbrega Pacheco (CEFET-RJ)
Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun (UERJ)
Patrícia Maneschy (UERJ)
Rafael Mello Barbosa (CEFET-RJ)
Renato Noguera (UFRRJ e CEFET-RJ)
Roberto C. Zarco (CEFET-RJ)
Úrsula Maruyama (CEFET-RJ)

Sumário

PREFÁCIO – A Querela do Café.....	9
Mauricio Castanheira e Felipe Pinto	
APRESENTAÇÃO GERAL DO VOLUME VI – CAFÉ.....	15
APRESENTAÇÃO DA SEÇÃO PORTUGUESA.....	21
APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA SEÇÃO	25
SOBRE OS AUTORES	29

CURTOS E CARIOCAS

FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO: AS POSSIBILIDADES AMBIENTAIS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	39
Wanderley da Silva, Debora Regina Silva da Conceição, Gabriel Viana Rodrigues da Rocha e Marina Fonseca de Souza	
Qualificação profissional como relação socialmente construída.....	51
Raquel Barbosa Moratori	
A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO: em defesa de uma pedagogia libertadora.....	59
Leonardo Berbat de Brito	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AUTOBIOGRAFIA COMO ESCRITA DE SI.....	69
Danielle Bastos	
A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEFET/RJ	77
Sílvio Antônio Cardoso de Castilho, Felipe Gonçalves Pinto e Talita de Oliveira	
A FORMAÇÃO ÉTICA COMO AUTO-FORMAÇÃO: As contribuições da filosofia para a educação	91
Liliane Sanchez	

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA O programa de formação continuada de professores na EJA Ensino Médio da SEEDUC/RJ.....101
Ricardo Macedo Moreira de Paiva

PRATICANDO O ENSINO NO MUSEU DO AMANHÃ: IMPRESSÕES ACERCA DA EXPOSIÇÃO COSMOS107
Maylta Brandão dos Anjos

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IPSEIDADE X IDENTIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR.....131
Gabrielle Cooper Almeida

CAFÉS COM PASTÉIS DE NATA

A CONQUISTA DO AUTOCONHECIMENTO CONDUCENTE À COMPREENSÃO DO UNIVERSO, NO PENSAMENTO POÉTICO DE ANTÓNIO MARIA LISBOA143
Michele Coutinho Rocha

CONCEÇÃO DE MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES NO ENSINO SUPERIOR Abordagem longitudinal e multinível da liderança.....159
António Palma Rosinha

A EMANCIPAÇÃO DA LEITURA: FORMAÇÃO DE LEITORES E O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO173
Leonardo Barros Medeiros

A QUADRATURA DO CÍRCULO: A RELAÇÃO ENTRE A ATIVIDADE PERSUASIVA E AS NECESSIDADES SOCIAIS187
Pedro Xavier Mendonça

FILOSOFIA E POESIA: DIÁLOGOS EM FAVOR DO HUMANO.....201
Renata de Souza Portella Oliveira

OUTROS CAFÉS

- ANÁLISE DE INDICADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA E ENSINO DO CEFET/RJ217
Maurício Castanheira, Felipe Gonçalves Pinto, Valmir Martins de Barros e Rafael de Oliveira Costa
- VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PROCESSO EDUCACIONAL: RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO.231
Lelio Moura Lourenço e Thiago Virgílio da Silva Stroppa
- A DESCONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE E O MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS243
Fábio Borges do Rosario
- A ESCOLA E OS VALORES DA EDUCAÇÃO251
Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun
- CONTRIBUIÇÃO DOS EGRESSOS COMO AGENTE ESTRATÉGICO NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DO CEFET/RJ263
Priscila Paiva, Paulo Cordeiro, Alessandra Silva e Úrsula Maruyama
- A URGÊNCIA DO EXERCÍCIO REFLEXIVO NA CIVILIZAÇÃO BÁRBARA: UMA DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA273
Wagner de Moraes Pinheiro
- CONSIDERAÇÕES SOBRE A FILOSOFIA279
Celso Eduardo Santos Ramos
- ENTRE MARTELADAS E *DILDADAS*: UMA CRÍTICA A OPOSIÇÃO DE VALORES291
Rafael Alvarenga Gomes

PREFÁCIO – A Querela do Café

Mauricio Castanheira e Felipe Pinto

Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...

<https://www.pensador.com/frase/NDE5ODU3/>. “Clarice Lispector”

*Meia xícara de chá de azeite
Duzentas gramas de linguiça calabresa
Uma cebola picadinha
E um pouco de salsinha
Quatro tomates batidos no liquidificador
Dois pimentões vermelhos
Duas colheres de sopa de massa de tomate
Um tablete de caldo de carne em banho-maria.*

Rita Lee. “Macarrão com Linguiça e Pimentão” (*Build up*, 1970)

*Aué, meu irmão café!
Mesmo usados, moídos, pilados,
Vendidos, trocados, estamos de pé:
Olha nós aí, meu irmão café!*

Nei Lopes e Wilson Moreira. “Jongo do Irmão Café” (*Negro mesmo*, 1983)

Tempos negros. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. O país está sendo varrido por fortes ventos. Máx.: 38°, em Brasília. Mín.: 5°, nas Laranjeiras.
Jornal do Brasil. Capa da edição de 14 de dezembro de 1968.

A Coleção Chás para a Filosofia é uma iniciativa que pretende reunir textos de pesquisadores experientes com textos de jovens professores(as) de Filosofia. Já fazem parte da coleção outros 5 livros com temáticas complementares, a saber:

Volume 1 - Capim limão: ensaios sobre produção do conhecimento;

Volume 2 - Erva cidreira: textos sobre produção de material didático;

Volume 3 - Camomila: textos sobre métodos de ensino;

Volume 4 - Hortelã: Textos sobre formação de professores;

Volume 5 - Maçã com canela: produtos educacionais.

Chegamos agora a mais uma coletânea:

Volume 6 - Café: Textos sobre Formação e autoformação humana.

A intenção da Comissão Organizadora tem sido estimular o debate e a reflexão sobre o Ensino de Filosofia e nasceu a partir da trajetória do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino (PPFEN) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET/RJ), procurando inicialmente ser um primeiro canal de publicização e diálogo de práticas e saberes dos docentes pesquisadores e dos mestrandos, em sua maioria professores da rede estadual de ensino na área de Filosofia.

Obviamente começou de maneira endógena, mas já no seu primeiro volume conseguiu incorporar textos de outras instituições e estados que não aqueles do CEFET/RJ. Desde então a colaboração tem se estendido a mais professores de outros espaços e até de outras áreas de saber, até chegar neste volume ao que estamos chamando de uma Seção Portuguesa (carinhosamente intitulada “Café com pastel de natas”) reunindo o olhar de investigadores (é assim que são chamados por lá nossos colegas) que aceitaram apresentar suas percepções sobre a temática da Formação e autoformação humana.

Porém, desde que foi proposto, o Café tem sido alvo de uma persistente objeção: “café não é chá”, repete-se por aí. Urge, então, enfrentarmos a disputa: afinal, **o café pode ser considerado um tipo de chá?**

É na rede de computadores dispersos por todo o planeta que trocam dados e mensagens utilizando um protocolo comum, unindo usuários particulares, entidades de pesquisa, órgãos culturais, institutos militares, bibliotecas e empresas de toda envergadura que fomos buscar a resposta a esta questão:

Encontramos por lá que o modo como o café é preparado é bem semelhante ao que viemos chamando de “chá”: trata-se de uma infusão. Abusamos da palavra chá como sinônimo de infusão, mas na prática chá é uma palavra que emprestamos do japonês e do chinês que denominam a infusão feita com a folha da erva de chá - *Camelia sinensis*. O nome correto do resto é **infusão** ou **tisana**.

O café certamente é uma infusão, mas como não é feito de folhas de ervas talvez não fosse apropriado ser chamado de tisana. O café é feito das sementes e o chá das folhas. Mas a partir da visão popular de que toda infusão em água quente é um chá, cabe também denominar o café um tipo de chá. Por exemplo: o chá de camomila é feito das flores, o chá de laranja é feito da casca seca da laranja, o chá de erva-doce é feito das sementes...

Para os mais radicais, se for fraco, será o chamado “chafé”, atribuindo valores morais aos termos.

De todo modo, chá e café são infusões. Tem gente que acha que “infusão” é sinônimo de “chá”. E esta coleção admite forçosamente que se inclui nessa gente.

Como descreve **Rafael Tonon** em seu blog: "Não é bem assim: todo chá é uma infusão, mas nem toda infusão é só de chá. Café, por exemplo, pode ser feito por infusão – e como resultado render uma bebida mais aromática e com mais corpo"¹.

Infusão é quando alguma substância (folhas, sementes, cascas...) fica por algum tempo em contato com um líquido (que não precisa necessariamente ser quente!) que dela extrai determinadas propriedades.

No caso do café, a infusão é quando o pó fica em suspensão na água. As infusões podem ser curtas ou longas, dependendo das características sensoriais que se quer obter na bebida. Com a coquetelaria em alta, por exemplo, vários bartenders estão lançando mão da infusão para criar drinks: tem vodka com infusão de cascas de frutas, cachaça infusionada com sementes locais bem aromáticas e até gim com infusão de grãos de café.

Avançamos para entender o que é infusão e encontramos uma definição fornecida por Lucas Tavares:

Infusão é a imersão de folhas, raízes, sementes e plantas diretamente na água quente. Neste conceito, podem entrar as infusões feitas com ervas, hortelã, gengibre, cascas de café ou até mesmo a bebida preparada em métodos como a prensa francesa, que coloca o pó em contato direto com o líquido.

No caso do café, este processo pode ser feito de diversas maneiras diferentes. A começar por suas folhas que, colocadas na água quente, podem ajudar a combater fadiga, cansaço mental e outras doenças. Já as cascas do cafeeiro também podem ser utilizadas, hábito muito comum em países da América Central, África e Oriente Médio.

A própria descoberta do café que, segundo a lenda, foi feita por um pastor há mil anos atrás, tem um dose de infusão em sua história. Segundo o site da ABIC, após notar que suas cabras haviam achado o fruto, resolveu experimentar, realizando o processo com os frutos e água quente.

O blog Rota do Chá destaca que as principais infusões levam “camomila, erva mate, jasmim, hortelã, gengibre, erva doce, canela, e cascas de frutas como limão, laranja e abacaxi. Ingredientes de infusões podem servir para aromatizar e dar sabor a diferentes tipos de chás.

Essas infusões podem ser misturadas com chá preto, verde, branco e outros tipos, fazendo blends. Há alguns tradicionais vindo de países como China e Japão, ambos precursores do hábito com a bebida.

Lucas Tavares - **Escrito por** “Mexido de Ideias” **em** *Barista*²

1 <http://pressca.com.br/pt/infusao-sem-confusao-metodos-para-preparar-cafe-com-tecnica>

2 <http://www.mexidodeideias.com.br/barista-e-sommelier/cha-e-cafe-o-que-e-infusao/>

Chá feito de café pode ser opção mais saudável, diz estudo relatado no Portal Terra:

Para quem fica na dúvida se deve tomar chá ou café pela manhã, em busca da alternativa mais saudável, a notícia é boa: a junção das duas bebidas pode ser a pedida ideal. Pesquisadores afirmam que podem ter descoberto a combinação mais saudável, que seria um chá feito a partir das folhas de café. As informações são do site do jornal Daily Mail.³

Informa ainda a reportagem que chá feito à base de folhas de café dispõe de altos níveis de componentes que diminuem o risco de diabetes e das doenças do coração. O chá de folha de café apresenta "sabor terroso", é menos amargo do que o chá e não tão forte quanto o café.

Esclarece ainda que ele também dispõe de altos níveis de componentes que diminuem o risco de diabetes e das doenças do coração e contém menos cafeína do que a versão tradicional de ambas as bebidas. O chá de folha de café ainda conta com propriedades antioxidantes e anti-inflamatórias.

O site informa ainda:

As folhas de café foram analisadas por pesquisadores da Royal Botanic Gardens, de Londres, em parceria com especialistas franceses. Eles acreditam que a bebida tem sido negligenciada até agora devido à preocupação com as sementes da planta, os grãos de café, que estão longe de ser saudáveis. Enquanto existem evidências de que o chá da folha de café é ingerido em lugares como Etiópia, Sudão do Sul e Indonésia, tentativas anteriores de importar este tipo de bebida para a Grã-Bretanha no início dos anos 1800 não tiveram sucesso.

E termina destacando:

Depois de analisar 23 espécies de plantas de café e encontrarem muitos benefícios, os pesquisadores agora acreditam que a bebida pode rivalizar com os já bem estabelecidos café preto e chá verde na Grã-Bretanha. Um dos especialistas envolvidos relatou que existem sete espécies de café que contêm altos níveis de mangiferina, um componente geralmente encontrado em mangas que, acredita-se, tem efeitos anti-inflamatórios que contribuem para a diminuição do colesterol, protege os neurônios e reduz o risco de diabetes.

Dito isso, se anteriormente chamamos “chás” as infusões de capim-limão, erva-cidreira, camomila, hortelã e maçã com canela, não há por que negar à infusão do café

³ <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/nutricao/cha-feito-de-cafe-pode-ser-opcao-mais-saudavel-diz-estudo,0dd319d1ff93c310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>

o mesmo título, menos ainda negar ao irmão café um lugar na coleção, sobretudo se considerarmos seus princípios e efeitos filosóficos.

Primeiro o mais evidente e já citado: a cafeína, um alcaloide com potência estimulante que atua no sistema nervoso central. Em momentos de sonolência, em tempos em que, golpe a golpe, nossa atenção vai se afrouxando, os olhos baixando, nada como um café para despertar a mirada, recobrar as forças e excitar o ânimo. Por outro lado, em tempos em que uma mão golpeia e a outra captura, é preciso lembrar que a cafeína é elemento básico nas estratégias cada vez mais complexas de aumento de produtividade, de aprisionamento zombie da nossa atenção, de suspensão da percepção, de supressão do sono e, sobretudo, dos sonhos.

Outra princípio filosófico e político do café de extrema importância é a resistência, como nos lembra o “Jongo do Irmão Café” (1983) de Nei Lopes e Wilson Moreira (“Mesmo usados, moídos, pilados/Vendidos, trocados, estamos de pé: /Olha nós aí, meu irmão café!”). O jongo nos lembra ainda o quanto a luta pelo ensino de filosofia na educação básica, em nosso país, é irmã da luta pelo ensino da história e da cultura afro-brasileira. A partir da crítica do racismo estrutural, manifesto também nos ruídos brancos da nossa língua brasileira (brancos sempre para os brancos), o clássico diagnóstico da capa da edição de 14 de dezembro de 1968 do JB, “Tempos negros”, pode ecoar alguma esperança de que 2018 não repita 1968!

Diante dos fatos e de nossa vontade vamos de agora em diante tratar o Café como mais um Chá para animar nossas discussões sobre o Ensino de Filosofia.

Olha noix aew, meu irmão café!

APRESENTAÇÃO GERAL DO VOLUME VI – CAFÉ

Café: Formação e autoformação em filosofia e outros textos é o VI Volume da *Coleção Chás para a Filosofia* que desde 2015 insiste em convidar professores e pesquisadores experientes além de iniciar jovens estudantes no território da publicação acadêmica; oportunizando a vitória de ter um texto aceito e devolver à sociedade e aos contribuintes o investimento em um programa de uma instituição pública, gratuita e de qualidade.

Este Volume também quer chamar a atenção para a formação e a autoformação em filosofia o que torna imprescindível, sem dúvida alguma, a defesa do Ensino de Filosofia. Desejamos, portanto, que os leitores não se sintam de antemão ressabiados com esse chá, ainda que seja de café. Esbanjem-se! Sirvam-se a vontade! O último gole de cada um é cada um quem sabe. Depois é só adivinhar o futuro na borra que restou na xícara!

Sendo assim, este livro está subdividido em três sessões. A primeira delas, “Curtos e cariocas”, conta com textos sobre formação e autoformação, onde se concentram trabalhos que miram tanto a formação filosófica do outro quanto a autoformação daquele que por hora ocupa o lugar do professor. Na segunda parte, por sua vez, estão trabalhos de autores portugueses bem como autores brasileiros que desenvolvem pesquisas nos parceiros centros de estudos *d’além mar*. Na terceira e última parte o leitor encontrará *Outros textos*, trabalhos com temáticas diversificadas, porém dispostas a levantar reflexões agudas.

O artigo que abre a primeira parte do Livro é “Formação e autoformação: As possibilidades ambientais para o ensino de filosofia na educação básica”. Os professores Wanderley da Silva, Debora Regina Silva da Conceição, Gabriel Viana Rodrigues da Rocha e Marina Fonseca de Souza têm como objetivo ajudar a elucidar o papel da filosofia nas escolas e a necessidade de uma metodologia diferenciada no Ensino Médio, que possa estimular docentes e discentes no processo dialético de formação e autoformação. Ao abordar o tema, “Formação e autoformação: As possibilidades ambientais para o ensino da filosofia na educação básica” buscou-se evidenciar as condições atuais do ensino de filosofia no Brasil, como se iniciou e os seus desafios. Para contribuir com a discussão sobre o tema, o texto apresenta uma analogia entre os conceitos trabalhados por Donald Woods Winnicott: agressão, agressividade e tendência antissocial; a fim de evidenciar demandas juvenis percebidas como não tão desejáveis no ambiente escolar, mas que podem guardar um potencial criativo, se percebida de forma positiva e fértil para o desenvolvimento maduro do jovem. Como dimensão da ação criativa da filosofia

na escola, foi sugerido que a música, em foco o rap, pode contribuir para o fortalecimento das identidades juvenis, dada a sua riqueza de temáticas importantes para os jovens. Por fim, a filosofia escolar é considerada como exercício de reflexão e recriação dos temas clássicos a partir dos atuais, que pode fortalecer o desenvolvimento de potencialidades de autocriação docente e discente, reafirmando as interrogações críticas, contra qualquer treinamento passivo ou mera informação histórica.

Em seguida, a professora Raquel Barbosa Moratori com o texto “Qualificação profissional como relação socialmente construída” apresenta questões centrais sobre a educação profissional brasileira, com o intuito de discutir aspectos da qualificação profissional do trabalhador contemporâneo. Neste contexto, discorre sobre a trajetória da educação para o trabalho no Brasil, a partir de uma lógica de construção societária que conforma dois tipos de projetos político pedagógicos diferenciados, ou seja, um para a classe dirigente e outro para a classe trabalhadora. Ao trazer para o centro do debate a qualificação profissional como relação socialmente construída, aponta tanto para a disputa de interesses contida na dualidade educacional brasileira, como para a necessidade de construção de processos formativos que permitam criticar o modelo social vigente e elaborar, teórica e praticamente, a experiência dos sujeitos na produção e reprodução de suas vidas cotidianas. Portanto, trata-se de uma qualificação profissional que representa os interesses da classe trabalhadora.

O terceiro texto do Café, de autoria do professor Leonardo Berbat de Brito, tem por objetivo apresentar uma perspectiva segundo a qual não existe neutralidade, no que tange à educação. Pelo fato de lidar diretamente com a formação de sujeitos reais num mundo concreto, toda ação pedagógica se torna um ato eminentemente político. Nesse sentido, o processo educativo pode se revestir de um caráter mantenedor do *status quo* econômico-social ou adotar uma postura contestadora deste. Em outras palavras, a educação assumirá um papel: ou será conservadora ou libertadora, ou contribuirá para a formação de seres passivos ou de indivíduos críticos. Neste texto, abordaremos as referidas concepções educacionais. Para tanto, utilizamos, como metodologia, a pesquisa bibliográfica. A título de fundamentação teórica, nos valem de obras de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani e Francisco Gutiérrez.

Já o texto “Formação de professores: autobiografia como escrita de si”, assinado pela professora Danielle Bastos Lopes, focaliza o campo de formação de professores e os debates sobre currículo, ensino e escrita de si (FOUCAULT, 1970, 1991). Existe uma política comum na formação de professores funcionando em retrospecto atualmente (DIAS, 2014; MILLER, 2010, 2014; PINAR, 2009, 2011). Entender a hostilidade e ruptura na formação de professores, assim como analisar os excessos e predeterminismos consiste no objeto central deste artigo. Inicialmente, apresentamos currículo como

um híbrido, traçado por diferentes relações e construções subjetivas. É analisado as identidades que circulam a formação docente e os contextos que extrapolam os sentidos de formação e práticas de ensino. É interessante percebermos, que entre as distintas correntes teóricas que ressoam na Pedagogia, há uma fundamentação comum para as políticas de formação de professores (MILLER, 2014; PINAR, 2011). Nesta direção, apresentamos o autobiográfico como alternativa aos predeterminismos e modelos que restringem as licenciaturas. O autobiográfico não consiste em recolher relatos virtuosos, com práticas docentes que funcionam, ao contrário, sugere novas possibilidades, atuando entre o fio cortante, mescla-escala entre heterogeneidade e diferença.

Mais a frente os professores Sílvia Antônio Cardoso de Castilho, Felipe Gonçalves Pinto e Talita de Oliveira nos oferecem o artigo “A disciplina de Filosofia nos cursos de ensino médio integrado do CEFET/RJ” que procura contribuir para a discussão sobre a situação da disciplina de Filosofia no ensino médio, particularmente na modalidade integrada à educação profissional técnica. Os objetivos da pesquisa aqui apresentada foram: conhecer como se deu a implantação da disciplina de filosofia nos cursos técnicos integrados do CEFET/RJ e seus impactos. A metodologia aplicada para esta pesquisa envolveu a realização de um grupo focal, promovendo uma entrevista com alguns professores de filosofia dessa instituição. Os resultados mostraram o perfil dos docentes da disciplina de filosofia, como eles desenvolvem seu trabalho e sua visão pedagógica, reforçando a necessidade de manutenção da disciplina nas matrizes curriculares de forma obrigatória, além de abordar sobre o ensino de filosofia e as incertezas em função da reformulação do ensino médio.

A professora Liliane Sanchez assina o texto “A formação ética como auto-formação: As contribuições da filosofia para a educação” através do qual busca confrontar duas concepções de formação ética: a *educação pelos modelos* e a *educação da razão*. Ambas instituem tipos antropológicos que se identificam com determinadas formas de organizações sociais correspondentes a diferentes períodos da história da civilização ocidental. A primeira concepção se relaciona com a questão do envolvimento afetivo dos indivíduos em uma relação de identificação com os diferentes modelos instituídos. A segunda concepção se relaciona com a questão da redução do humano ao seu componente racional, cognitivo. Analisando os marcos do pensamento filosófico da cultura ocidental desde a antiguidade tardia até a modernidade, pretendeu-se identificar algumas concepções de formação ética que, diferentes em muitos aspectos, se apresentam como representantes de uma das duas polaridades acima mencionadas. A partir desse pano de fundo, e tendo como base, muito especialmente, a filosofia de Cornelius Castoriadis, o texto aponta uma concepção de ensino de filosofia como tentativa de formação ética através da auto-formação.

Em seguida encontramos o texto “Reflexões críticas sobre a formação continuada de professores de Filosofia: o programa de formação continuada de professores na EJA Ensino Médio da SEEDUC/RJ” do professor Ricardo Macedo Moreira de Paiva que procura desenvolver uma reflexão a partir da complexidade e desafios das mudanças educacionais gestadas na essência da sociedade globalizada. Esta sociedade, que tem na informática e na multimídia seus mais fortes pilares de justificativa de sua hegemonia, vem impactando a educação, impondo mudanças que esvaziam o sentido ético não apenas na escola, mas também nas relações humanas em geral. Defendemos uma escola que explore a criatividade e a sabedoria popular como energia de transformação social. Nessa lógica, romper com o individualismo competitivo e pensar o mundo do ponto de vista da solidariedade social. A escola, segundo nossa opinião, vem cumprindo seu papel de agente de integração social, como institucionalização de modelos educacionais voltados para as necessidades de mercado. Os professores, como eu, perdidos num mar de informações desconstruídas, muitas das quais inseridas pelos empresários que mais e mais se insinuam no campo educacional, buscam respaldo em cursos de formação continuada para superar essa situação. Entretanto, defendemos nesta dissertação que, alguns cursos de formação continuada, estão, predominantemente, conectados aos interesses do mercado. Apoiados pela alta tecnologia da informação e pelos interesses econômicos, os cursos de formação continuada de professores, ignoram que se tornar humano não prescinde de um processo histórico no qual construímos nossa identidade na relação com o outro. Numa perspectiva crítica, delineia-se o perfil político deste texto que se constrói no diálogo realizado entre Filosofia, História, Pedagogia e Sociologia.

O próximo artigo intitulado “Praticando o ensino no museu do amanhã: impressões acerca da exposição cosmos” da professora Maylta Brandão dos Anjos visa trazer à tona temas como espaços não formais de ensino (Museu do Amanhã) e educação ambiental. A proposição de trabalhar essa díade nos instiga no sentido de verificar a íntima relação entre os temas, seu *imbricamento* que desemboca numa experiência registrada em análise e depoimentos de uma pequena turma de pós-graduação numa disciplina em que a educação ambiental está presente ao manter a história e atuar nela. Após a organização à visita ao Museu do Amanhã foi elaborado um roteiro de perguntas, nas quais se buscou estabelecer uma investigação livre de uma narrativa experiencial. Assim, o que se pretendeu fazer foi um breve registro de uma exposição nesse espaço que congrega saberes científicos, posicionamentos frente ao mundo e arte. Dessa forma, a exposição se mostrou para os sujeitos participantes dessa pesquisa como um espaço em que a reflexão sobre o amanhã aconteceu na perspectiva de relacionar passado e presente para construção do futuro.

E fechando a primeira parte do livro temos o artigo “Reflexões sobre a construção da ipseidade x identidade no ambiente escolar” de autoria de Gabrielle Cooper Almeida que propõe uma reflexão acerca da construção da identidade e da ipseidade na instituição escolar. Tendo como base para tal minha experiência enquanto de professora de irmãs gêmeas idênticas. Além de minha observação acerca do comportamento das irmãs foi utilizado como método para a construção deste texto a leitura de textos, tendo como autor principal o filósofo Paul Ricoeur. Entendo que a escola tem a possibilidade de formar não só estudantes, mas também cidadãos completos.

Felipe Gonçalves Pinto
Luis César Fernandes de Oliveira
Maurício Castanheira
Rafael Alvarenga

APRESENTAÇÃO DA SEÇÃO PORTUGUESA

A segunda seção deste volume da Coleção Chás para a Filosofia dedicado ao Café pretendeu abrir espaço para reunir a contribuição de pesquisadores portugueses, lá chamados investigadores, que atuam em diferentes e complementares áreas da formação humana. Mantendo a proposta de atingir um público maior, esta seção recebeu o curioso subtítulo de Café com Pastéis de Nata procurando referir-se a uma das tantas delícias da gastronomia lusitana e, ao mesmo tempo, convidar o leitor para quem sabe aproveitar o tempo da leitura saboreando essa feliz combinação.

Apesar da proposta de unificação da língua portuguesa mantivemos certas expressões características de Portugal e em alguns casos adotamos nesta seção o modelo de citação da APA em lugar da ABNT.

No início o leitor encontrará o trabalho “A conquista do autoconhecimento conducente à compreensão do universo, no pensamento poético de António Maria Lisboa” de Michele Coutinho Rocha que destaca a obra poética de António Maria Lisboa no panorama do Surrealismo português, dominado por uma escassez de produção teórica e doutrinal, como afirmação de um pensamento que se pretende constituir como um novo modo de pensar e de agir. Em sintonia com os princípios fundamentais do Surrealismo, António Maria Lisboa procurou estruturar e fundamentar uma outra forma de realização mental, assumidamente poética - apoiada nas fontes mágicas e esotéricas - que conduzisse à expressão e realização total do indivíduo, constituindo-se como referência fundamental para os surrealistas portugueses. Partindo das obras essências do autor clarificam-se conceitos e problemáticas subjacentes ao seu pensamento, nomeadamente a articulação da noção de Poeta com a de Mago da tradição alquímica e esotérica, aspirando ao conhecimento absoluto, bem como o reencontro e união com Sagir, a Mulher-Mãe, entendida como dimensão unificadora, potenciadora da expansão e polarização na totalidade do mundo visível.

Logo após, António Palma Rosinha com o trabalho “Conceção de modelos de desenvolvimento de líderes no ensino superior: abordagem longitudinal e multinível da liderança” investiga e defende o desenvolvimento de uma cultura de liderança, como um imperativo estratégico, contrapondo-se os conceitos de desenvolvimento do líder e desenvolvimento da liderança. Refere-se ainda, o carácter desenvolvimentista e multinível da liderança para a conceção de modelos de desenvolvimento da liderança. Por último, aborda-se a importância do sistema educativo, como a base para o desenvolvimento da liderança, destacando o papel estruturante da Academia Militar na formação dos futuros líderes militares do Exército e da Guarda Nacional Republicana.

Por sua vez, o pesquisador Leonardo Barros Medeiros, um doutorando brasileiro na Universidade de Coimbra, compartilha conosco o artigo “A emancipação da leitura: formação de leitores e o ensino da literatura no ensino médio” onde a partir de uma breve análise dos produtos realizados por alunos de uma escola pública da baixada fluminense – em específico três – pretende trazer para o debate acadêmico uma proposta de atividade em que priorizou a produção de conhecimento discente atrelada às mídias. O Projeto Surpreenda-me possui a proposta de tornar os alunos os agentes principais de transmissão de saberes de forma atraente e dinâmica. Ação que proporcionou novas formas de conceber o texto literário interagindo com outras mídias e suportes textuais como forma de reapropriação e ressignificação dos conteúdos. Quais os modos possíveis de aproximação da literatura na contemporaneidade? De que forma o professor transforma o aluno em agente de ensino? Quais as estratégias de apoio a leitura disponíveis para o professor? Quais as formas de apropriação da literatura que proporcionam uma efetiva recepção e circulação do texto literário na escola? Como transformar a escola num espaço propício para trocas literárias? Como criar uma comunidade de leitores em sala de aula? De que forma que as mídias contribuem para o ensino? De que maneira as novas mídias geram outras leituras e contribuem para formação de leitores? Essas e outras questões nortearam o Projeto Surpreenda-me, foco da pesquisa, e servem como diretrizes para a tessitura do artigo.

Mais adiante está o artigo “A quadratura do círculo: a relação entre a atividade persuasiva e as necessidades sociais” do professor Pedro Xavier Mendonça. O autor refere que a relação entre persuasão e responsabilidade social das empresas possui alguma consistência, na medida em que as empresas usam atividades como as de marketing enquanto estratégias ou instrumentos para ações socialmente responsáveis. Contudo, esta relação nem sempre é consensual. Por vezes, estas práticas são associadas a operações de “cosmética” que camuflam o desinteresse social das empresas. Neste texto faz-se uma proposta teórica e pedagógica de aprofundamento da relação entre estas duas componentes articulando a vertente analítica da atividade persuasiva com a ação social. Sugere-se que o marketing, enquanto aproveitamento comercial dos dispositivos de investigação das ciências sociais, tem o potencial de ser um meio de compreensão das condições sociais críticas que exigem intervenção. Distingue-se dos estudos acadêmicos por trazer os procedimentos destes para o espaço produtivo. É nessa medida que pode fazer uma diferença, contribuindo para uma relação entre produção e consumo economicamente social desde a sua raiz.

Algumas páginas à frente o leitor encontrará o trabalho “Filosofia e Poesia: diálogos em favor do humano” da professora brasileira residente em Portugal, Renata de Souza Portella Oliveira que fecha essa segunda parte discutindo os encontros e os desencontros

da Filosofia e da Poesia. Embora haja a compreensão de que a separação histórica foi importante e até mesmo necessária, entende-se que, na atualidade, trata-se de saberes distintos e formas diferentes de expressão do humano, mas nem por isso antagônicas. A partir de uma breve reflexão acerca da natureza do pensamento filosófico e da experiência poética, levantam-se algumas diferenças entre ambos e, ao mesmo tempo, são apontados os pontos de convergência e o possível e belo encontro que uma abertura para ao diálogo pode promover. O trabalho tece ainda algumas considerações sobre a dupla necessidade que o homem tem, a saber, de Poesia e de pensamento, avaliando a possibilidade de uma união, em certos momentos, numa tentativa de dar conta das questões humanas e, dessa forma, contribuir para sua formação.

Ficamos honrados com o convite e esperamos estreitar os laços com os dois públicos com o intuito de ter nossas experiências compartilhadas e refletidas cada vez mais.

Michele Coutinho Rocha

APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA SEÇÃO

Na terceira e última parte do livro temos, primeiramente, o artigo “Análise de indicadores do programa de Pós-graduação em filosofia e ensino do CEFET/RJ” que apresenta e analisa dados quantitativos e qualitativos do curso de Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino (MPFEN) do CEFET/RJ. Embora se trate de um curso singular e bastante recente, o MPFEN conta já com sete editais de seleção para ingresso e com significativo número de pesquisas concluídas, o que possibilita um olhar sobre a produção de dissertações buscando esboçar algumas categorias que nos permitam ao menos iniciar um processo contínuo de sistematização da experiência, ainda inicial, do curso.

O segundo artigo vem com o título “VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PROCESSO EDUCACIONAL: Relato da implementação de um projeto de intervenção” dos professores Lelio Moura Lourenço e Thiago Virgílio da Silva Stroppa que se empenham em demonstrar que a violência escolar é um fenômeno preocupante para toda a sociedade e pode se manifestar de diversas formas ocasionando danos à todos os envolvidos no processo educacional. É importante que algo seja realizado no intuito de ao menos reduzir tal fenômeno, portanto as intervenções em violência escolar são fundamentais para promover saúde e tornar a escola um ambiente de paz e adequado para cumprir suas funções. A escola é um importante contexto de desenvolvimento/formação humana e, neste sentido, a formação de cidadãos passa pela discussão e tentativa de enfrentamento da violência escolar. O presente texto apresenta uma intervenção em violência escolar realizada em quatro turmas de uma escola de Juiz de Fora (Brasil) (n=114). A intervenção foi composta por um roteiro com 13 encontros que buscam fomentar as habilidades sociais e o senso de pertencimento dos alunos. Foram utilizadas duas formas de avaliação da intervenção: a) entrevistas com professores/gestores no momento pré e pós intervenção; b) aplicação da BEVESCO também nos momentos pré e pós intervenção. As entrevistas foram transcritas e submetidas ao processo de análise de conteúdo e os dados da BEVESCO foram tabulados no SPSS e realizado o teste estatístico não-paramétrico T de Wilcoxon. Os resultados obtidos através das duas formas de avaliação indicaram uma menor violência escolar no momento pós-intervenção e a existência de mudanças positivas nas quatro turmas. Entende-se que a intervenção atingiu resultados interessantes e motivadores que incentivam a busca por um ambiente escolar mais adequado para o desenvolvimento saudável.

Logo após, o leitor encontrará “A desconstrução da Universidade e o movimento de mulheres negras brasileiras” do professor Fábio Borges do Rosario que se propõe a Investigar se o Movimento negro brasileiro é uma das forças extra-acadêmicas da

desconstrução. Tomo como ponto de partida a obra de Jacques Derrida, *A universidade sem condição* e a obra organizada por Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira, *O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Identifico na obra, *A universidade sem condição* o apelo derrideano pela rasura entre a universidade e os demais lugares onde a desconstrução será anunciada. Localizo nos artigos da obra organizada por Silva e Pereira, como as intelectuais negras rasuram a distinção entre universidade e militância. Traço que a militância das pessoas negras na universidade apela a desconstrução desta instituição. Provo pelos testemunhos destas intelectuais que a desconstrução da universidade brasileira está em curso. Reúno a partir do testemunho de Jacques Derrida e das autoras da obra organizada por Silva e Pereira que a desconstrução da universidade conclama confissão dos crimes cometidos contra a humanidade. E proponho que confessar os crimes cometidos contra a humanidade é uma das vias da chegada democrática por-vir.

O terceiro trabalho “A ESCOLA E OS VALORES DA EDUCAÇÃO” da professora Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun, tenta refletir e analisar a questão dos valores e da importância que eles assumem, na Escola - onde se efetiva formalmente o processo educacional - não como algo distante de sua realidade, mas como algo "concreto" em termos da realização da pessoa humana. Esta reflexão faz parte da fundamentação teórica da pesquisa que estamos realizando, “Os valores dos jovens no contexto atual”, sendo nossa preocupação não apenas a identificação desses valores, mas o desenvolvimento, o questionamento e análise dos mesmos, a partir das oportunidades e experiências encontradas e oferecidas pela Escola. A importância da temática pode ser detectada pelo estudo presente, mas amplia-se, em relevância, quando pensamos nos valores que serão ou deverão ser solicitados para os tempos futuros da educação. Como prepará-los, hoje? Qual o compromisso da Escola, na análise e vivência de “novos” valores que serão exigidos para o homem moderno (ou pós moderno) ? Como cotejar valores de grupos distintos que convivem e buscam o saber sistematizado, na Escola?

Em seguida, o artigo “CONTRIBUIÇÃO DOS EGRESSOS COMO AGENTE ESTRATÉGICO NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DO CEFET/RJ” assinado por Priscila Paiva, Paulo Cordeiro, Alessandra Silva e Úrsula Maruyama convida o leitor a seguinte reflexão:

Cada vez mais a sociedade brasileira vem exigindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) cumpram de forma mais eficaz a sua missão de formar profissionais bem qualificados e preparados para atender às necessidades do mercado. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um dos documentos estratégicos mais importantes dentro de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que

orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas. Exigido pelo Ministério de Educação, é neste documento que são traçados os objetivos, metas e indicadores que a organização pretende alcançar em um período de cinco anos. Para a sua elaboração é imprescindível a participação de todos: gestores, docentes, técnicos-administrativos, discentes, egressos e sociedade. O objetivo deste artigo é ressaltar a importância da participação dos egressos na construção do PDI por meio de informações coletadas no Cefet/RJ.

Já o artigo “A URGÊNCIA DO EXERCÍCIO REFLEXIVO NA CIVILIZAÇÃO BÁRBARA: UMA DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA” do professor Wagner de Moraes Pinheiro que tem como objetivo apresentar a responsabilidade pessoal, em contraposição à responsabilidade política no cenário da crise com o objetivo de defender o papel da filosofia como propiciadora de reflexão dos juízos e responsabilidades na crise.

O penúltimo texto “Considerações sobre a Filosofia” do professor Celso Eduardo Santos Ramos” tem por finalidade levantar questões sobre o que é filosofia, por isso, metaforicamente, vem dizer que a filosofia nos parece ser como uma lanterna que vai aos poucos lançando luz sobre determinado espaço. Nossa curiosidade pode ser comparada as pilhas que fornecem energia para que a lanterna funcione. Uma casa com muitos cômodos escurecidos poderia ser a realidade, pois não há como abarcarmos com uma pequena fonte de luz, um espaço tão grande. E o que se conclui desta analogia é que ao longo da história, muitas lanternas de diferentes tamanhos e com distintas potências vão tentando iluminar esses espaços. No entanto as pilhas precisam ser trocadas constantemente, pois sua energia tem prazo de validade. Essa troca de pilhas determinada pela duração da energia pode ser comparada aos sistemas filosóficos que procuram explicar determinados fenômenos. Nos parece que as primeiras lanternas eram grandes e pesadas ao passo que as de hoje são portáteis e leves e em função da descoberta de muitos outros cômodos se fez necessário a produção (em série) de mais lanternas...

E, por fim, fechando essa terceira parte o artigo “Entre marteladas e *dildadas*: uma crítica a oposição de valores” assinado pelo professor Rafael Alvarenga busca costurar a crítica feita por Nietzsche, Derrida e Preciado à metafísica enquanto oposição rígida de valores. Nesse sentido, usa como metáfora a “locomotiva da razão”, que pretende seguir sempre reta Sobre os trilhos da metafísica. Em seguida, pretende mostrar como os três filósofos buscam, cada um como uma ferramenta própria remodelar os trilhos; Seja com o martelo, com a desconstrução ou o dildo ambos se põe a criticar a suposta garantia de que a razão nos levará a estação do *Bem*.

Felipe Gonçalves Pinto

Rafael Alvarenga

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Silva: Eletrotécnica e engenheira elétrica. Após a conclusão do ensino médio técnico no CEFET/RJ no curso de eletrotécnica, tive a oportunidade de trabalhar na área de consultoria em projetos de engenharia, e posteriormente concluí o curso de graduação em engenharia elétrica, o que me permitiu evoluir na área de trabalho a qual ingressei logo ao concluir o curso de Eletrotécnica no CEFET/RJ, a qual permaneço até hoje. Ao longo dos anos tive boas oportunidades de aprendizado, tanto no âmbito técnico quanto no acadêmico, com o ensinamento e a cooperação de bons profissionais, cursos, desenvolvimento de ferramentas e troca de experiências em áreas afins, proporcionando uma visão abrangente na tentativa de solução de questões. A experiência de trabalho em conjunto, com a participação de pessoas de diferentes áreas com visões diferentes com o objetivo comum de propor soluções para questões apresentadas, e a oportunidade de recolher dados e aplicar em situações futuras, tornou-se uma das melhores formas de aprender e ensinar a qual pude participar. O importante é ter em mente que sempre podemos aprender novas formas de atuar em uma situação e sempre é possível tirar uma boa lição durante esse processo.

António Palma Rosinha: Doutor em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Lisboa. Licenciado em Psicologia, variante Orientação e Desenvolvimento de Carreira pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Licenciado em Ciências Militares pela Academia Militar. É atualmente professor de Psicossociologia das Organizações e Liderança de Equipas na Academia Militar e professor de Comando e Liderança no Instituto de Estudos Superiores Militares. É Diretor Adjunto e Professor do Instituto Superior de Comunicação Empresarial (ISCEM). Tem vários artigos e livros publicados, sendo de destacar o livro: Rosinha, A., & Matias, S. (Eds.). (2015). Casos de Liderança em Contexto Militar: A prática à luz da teoria. Livro nº 6: Coleção Ares, Instituto de Estudos Superiores Militares e Caos Editora.

Celso Eduardo Santos Ramos: Assim como foi Sócrates, sou um apaixonado por música. O curso profissionalizante da Escola de Música Villa-lobos, em pouco tempo, me proporcionou a possibilidade de participar de cursos de férias em Campos dos Goitacazes e em Juiz de Fora, onde conheci a Prof^a Odette Ernest Dias com quem aprendi quase tudo sobre flauta e fotografia. Pude vivenciar e tocar em orquestra, ouvir e tocar músicas coloniais barrocas, jazz e clássicos. No último curso do qual participei, fui

convidado a integrar a Orquestra David Machado (1999). No entanto, algo estava faltando e essa falta começou a ser preenchida pelas aulas que versavam sobre Estética (Filosofia) com o Prof^o José Maurício e o Prof^o Tatóo Taborda (Villa-Lobos). A partir do momento em que tomei contato com um outro modo de fazer música, aquelas lembranças de criança imediatamente voltaram e as aulas de “piano preparado”, ministradas pelo Prof^o Tatóo Taborda, eram o retorno a um mundo interior. Ao mesmo tempo em que largava o banco e entrava no curso profissionalizante da Escola de Música Villa-lobos, comecei a frequentar o atelier de Aldo de Paula Fonseca, artista plástico que nos anos 70 fez produção gráfica para inúmeros artistas da Polygram. Durante dois anos experimentei o carvão, o pastel seco, o grafite, o acrílico e o óleo, além da escultura. Neste período também frequentei o curso de fotografia no Senac como bolsista. Acredito que essas experiências artísticas me provocaram a ideia de que Arte e Filosofia encontravam-se de algum modo e após terminar o mestrado em Arte (uff/2009), sob a orientação dos Profs. Guilherme Werlang (uff) e Antônio Jardim(UFRJ). Fiz um reingresso para o curso de graduação em Filosofia (UFF2009) sob a Orientação do Prof. Luiz Antonio Ribeiro e finalmente conclui em 2017 meu segundo mestrado no Cefet/Rj em Filosofia e Ensino sob a orientação do prof Fabio Sampaio . Não posso deixar de mencionar a importância de minha esposa nesse processo. Foi ela, em determinado momento, quem disse: “Você já leu tanto! Está na hora de você aproveitar a sua vivência”. Voltei a tocar flauta quando conheci Jacqueline. Hoje, nosso filho, Pedro, adora inventar palavras, tocar bateria e sonhar... antes de ouvir histórias.

Danielle Bastos Lopes: É professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação e mestre em História Social pela mesma universidade. Pesquisadora do grupo Currículo, Cultura e Diferença (Proped/UERJ) coordenado pela prof Dr^a Elizabeth Macedo. Membro da Comissão de Estudos Africanos e Ameríndios do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira/CAp UERJ e coordenadora do projeto Pensando Culturas Ameríndias na mesma instituição. Suas pesquisas concentram-se nas sociedades Mbyá-Guarani, com interesse em assuntos de currículo, escolarização indígena e cosmologia.

Debora Regina Silva da Conceição: é graduanda de Psicologia da UFRRJ.

Fábio Borges do Rosario: Professor de filosofia na Seeduc-RJ (lotado no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares e no Ciep 415 Miguel de Cervantes). Pesquisador do Laboratório de Licenciatura e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia - UERJ. Pesquisador do Instituto Maria e João Aleixo (IMJA). Licenciado e Bacharel em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Especialista em Ensino de Histórias e Culturas

Africanas e Afro-brasileira pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – campus São Gonçalo, Mestre em Filosofia e Ensino pelo Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ.

Felipe Gonçalves Pinto: Professor de Filosofia do CEFET/RJ. Atua no ensino médio no campus Maria da Graça, onde coordena um projeto de extensão de Fotografia Pinhole, e na Pós-Graduação (PPFEN) no campus Maracanã. Doutor em aristotélicas. Aprendiz de mentecapto. Anda muito preocupado com as coisas.

Gabriel Viana Rodrigues da Rocha: é graduando de Psicologia da UFRRJ.

Gabrielle Cooper Almeida: Graduada com Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e atua como professora no ensino fundamental. Mantem suas pesquisas nas áreas de ensino e formação do homem.

Lelio Moura Lourenço: Pós Doutor em Estudos da Criança pelo Instituto da Criança da Universidade do Minho - Braga, Portugal. Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Possui Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Gama Filho (1993). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista de Produtividade CNPq. Tem experiência na área de psicologia/educação, com ênfase em Relações Interpessoais, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia, violência, crenças, trabalho e saúde. Coordena o Núcleo de Estudos em Violência e Ansiedade Social (NEVAS) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Leonardo Berbat de Brito: IF Fluminense, Mestre pelo PPFEN/CEFET RJ

Leonardo Barros Medeiros: é graduado em Letras pela Universidade Católica de Petrópolis com mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorando em Literaturas de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino na Universidade de Coimbra. Foi Professor Assistente Convidado de Literatura Brasileira na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, foi professor substituto de Literatura Brasileira na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e é, junto com Marcos Pasche, organizador do livro de ensaios *Hoje é dia de hoje em dia: literatura brasileira da primeira década do século XXI*.

Liliane Sanchez: Muito prazer! Sou Liliane, professora de filosofia da educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Adoro conhecer pessoas, conversar, trocar ideias.

Através da filosofia, percebo que posso compartilhar minha ignorância e buscar novos conhecimentos. Isso se dá também através da educação. Sendo assim, espero que essa seja mais uma grande oportunidade para isso e que o texto aqui apresentado suscite reflexões, diálogos e aprendizagens.

Maylta Brandão dos Anjos: Doutora e Mestre em Ciências Sociais pelo CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2003). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro. Diretora de Ensino do Campus Mesquita do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro. É editora da Revista Ensino, Saúde e Ambiente. Experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, sociedade, desenvolvimento sustentável e formação de professores. Desenvolve trabalhos de pesquisa junto aos professores da Educação Básica e Superior, com ênfase no Ensino de Ciências, memórias e escolas com apoio da FAPERJ, CAPES, IFRJ e CNPq.

Marina Fonseca de Souza: é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ, especialista em educação infantil pela PUC-RIO, professora da rede estadual do Rio de Janeiro e especialista em educação no município de Magé.

Maurício Castanheira: Doutor em Filosofia é Professor Titular Aposentado em Estágio Sênior no CEFET/RJ no PPFEN onde colabora na concepção e execução da Coleção Chás para a Filosofia como uma oportunidade de reunir textos de professores com experiência e outros autores ainda inéditos. Nos últimos tempos tem procurado não se preocupar muito.

Michele Coutinho Rocha: Investigadora a realizar Pós-Doutoramento em Ciências da Arte na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Doutora em Belas-Artes/Pintura e Mestre em Teorias da Arte pela mesma Faculdade. Com vários trabalhos publicados, pesquisa temas relacionados com a Arte Portuguesa, Surrealismo Português e Internacional e convergência entre a palavra e a imagem nas vanguardas Ibéricas do pós-guerra.

Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun: Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1961), graduação em Pedagogia Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1962), graduação em Pedagogia Orientação Educacional pela Universidade do Estado do Rio de

Janeiro (1973), graduação em Pedagogia Supervisão Escolar e Administração Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1975), mestrado em Instituto de Estudos Avançados Em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1977) e doutorado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (1984). Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no programa de pós-graduação em Educação. Coordenadora do NUPEJOVEM, situado no PROPED/UERJ, desde 2001. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em juventude, seus valores, suas características, em especial as culturas juvenis e seu desempenho no contexto atual, a relação estabelecida entre os jovens e a tecnologia na busca da discussão/ compreensão das interferências valorativas sobre a concepção/ construção das múltiplas subjetividades. Atualmente estuda juventude, ética e cultura na pós-modernidade.

Paulo Cordeiro: mestre em Buisness Innovation and Management Consulting na Universidade de Ciências aplicadas de Munique. Trabalhando atualmente na empresa AeroGround Munich Airport tem desenvolvido diferentes projetos na área de TI e gestão estratégica. A área mais pesquisada pelo autor é a ciência da gestão da mudança e de projetos digitais na indústria da aviação e do ensino. Toda mudança no meio corporativo é uma grande chance de alcançar novas perspectivas e desempenhos. Tenho muito desejo de me dedicar a área de ensino pois tive muita experiência no meio acadêmico e profissional e percebo que as universidades devem estar sempre alinhadas as práticas do mercado levando em consideração o ser humano e sua superioridade ao automatismo e robotização. Minha carreira profissional iniciou no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro, por meio do curso de Administração Industrial e seguido por diversas experiências em empresas do ramo da aviação como Lufthansa e Airbus e na área de consultoria na empresa AECOM.

Pedro Xavier Mendonça: é doutorado em Ciências Sociais-Sociologia Geral pelo ICS da Universidade de Lisboa; mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação pelo ISCTE; e licenciado em Filosofia-ramo educacional pela Universidade de Coimbra. Foi *visiting PhD student* na Universidade de Lancaster, no Reino Unido. É investigador integrado no centro de investigação UNIDCOM/IADE, investigador colaborador no ICS da Universidade de Lisboa e professor adjunto no Instituto Superior de Comunicação Empresarial. As suas pesquisas enquadram-se nas ciências da comunicação, na sociologia das organizações e nos estudos sociais de tecnologia. Interessa-se por temas como retórica e técnica, propaganda e semiótica material. Tem publicado em revistas científicas e culturais, bem como em plataformas digitais. Foi também professor no ensino secundário e formador. Tem aprendido mais do que ensinado. E espera que os seus alunos também.

Priscila Paiva: é administradora e atualmente trabalha como servidora pública federal na instituição de ensino na qual se graduou. Possui três anos de experiência no mercado privado, nas empresas CADA Consultoria Prevenção Contra Incêndio e Pânico LTDA e Banco Bradesco S.A, e desde 2014 atua como Administradora no Cefet/RJ, passando pelas funções de Chefe Substituta do Departamento de Gestão Orçamentária, Chefe Substituta da Seção de Gerenciamento de Diárias e Passagens, Chefe do Setor de Planejamento Orçamentário e no momento, Chefe do Departamento de Desenvolvimento Institucional e Coordenadora do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos. Formada em inglês pelo IBEU, em Administração pelo Cefet/RJ e com pós-graduação em Gestão Pública pela Faculdade Internacional Signorelli. Atualmente está cursando o programa Innovation Management Professional pela Steinbeis-SIBE devido a sua aprovação na chamada pública 01/2017 da SETEC/MEC/IFES com o projeto Acompanhamento de egressos do Cefet/RJ.

Rafael Alvarenga: Procura-se. Tem 1,71m é magro com cabelos castanhos, barba negra e pele de algum sol. (ainda não confeccionamos o retrato falado do sujeito). Ele é suspeito de escrever crônicas afiadas para o Jornal BEIRA-RIO, além de contos que navegam o leitor na Revista Náutica CONVÉS. Também é acusado de dar aulas de filosofia através de perguntas. Há anos oferece um péssimo exemplo aos cidadãos que lêem apenas jornal, ao dedicar tardes inteiras a leitura e escrivinhação de poesias. Vigindo seus últimos passos descobrimos que fez contato com um professor português que quer virar a escola de ponta cabeça: formação de quadrilha. Soubemos, além disso, que vem fazendo parte de reuniões públicas (Vejam que audácia! Reuniões públicas!) contra as mudanças no currículo escolar nacional. Cuidado com esse sujeito! Infelizmente não oferecemos recompensa. Mas se ainda assim o encontrarem, por favor, avisem que só queremos beber um café e perguntar quem será o campeão nacional de 2018.

Rafael de Oliveira Costa: Administrador formado pelo CEFET/RJ em 2003, com especialização em gestão pública e mestrando do PPFEN. Atuou por quase 10 anos na iniciativa privada, ingressando no serviço público em 2008 e exercendo desde então a função de assessor do gabinete da Diretoria de Pesquisa e Pós Graduação do CEFET/RJ.

Renata de Souza Portella Oliveira: possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Petrópolis e mestrado em Ciência da Literatura (Poética) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Estudos Portugueses (Linguística) pela Universidade Aberta de Portugal, atualmente reside nos Emirados Árabes Unidos, onde atua no ensino de Português como Língua de Herança (POLH) e Língua Estrangeira.

Também trabalha como voluntária no projeto “A Hora do Conto em Dubai”, cujo propósito é promover a língua e a cultura do Brasil entre crianças descendentes de brasileiros.

Raquel Barbosa Moratori: Graduada em Psicologia com Mestrado em Tecnologia, área de concentração: Gestão, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ e Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, linha de pesquisa: Estado e Política Pública, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Tem atuado como professora pesquisadora nos campos do trabalho, da educação e da saúde, tanto na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio EPSJV/Fiocruz, quanto na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, na Graduação em Serviço Social.

Ricardo Macedo Moreira de Paiva: Com pouco mais de dez anos de experiência como professor de história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das modalidades da Educação Básica, restringidos quase que exclusivamente a instituições públicas vinculadas a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), comecei pensar que pode haver contradições entre o Programa de Formação Continuada de Professores de Filosofia na EJA Ensino Médio e a prática cotidiana de uma instituição escolar pública. Por isso, como requisito para a conclusão do curso de Especialização em Educação Tecnológica pelo CEFET/RJ, decidi pesquisar a formação continuada de professores no Brasil. Este trabalho me colocou em contato com autores que contestam e questionam, em muitos momentos, os cursos de formação continuada de professores. Segundo eles, há muitas contradições entre a formação continuada e a práticas inseridas nas instituições públicas de ensino. Em conformidade com esses autores, entendo ser importante refletir sobre essas contradições no programa de formação continuada de professores de filosofia. Por exemplo, segundo o site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a rede pública de ensino, busca elevar o patamar de cultura da sociedade fazendo uma escola pública democrática e de qualidade. Entretanto, baseado em minha experiência como professor da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro e como aluno do programa de formação continuada de professores, entendo que as escolas, em muitos momentos, não propiciam condições para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Sílvio Antônio Cardoso de Castilho: Minha trajetória na filosofia começa na Alemanha no Instituto Petrusbruderschaft. Posteriormente dei prosseguimento à licenciatura em filosofia na Faculdade Católica de Anápolis. Depois me especializei em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás - UEG e conclui o mestrado profes-

sional em Filosofia e Ensino no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ. Lecionei filosofia, filosofia da educação e outras disciplinas nas redes estadual, particular e federal de ensino.

Talita de Oliveira: Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do CEFET/RJ, atuando como docente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira desde 2004 na instituição, professora do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do CEFET/RJ.

Thiago Virgílio da Silva Stroppa: Doutorando e mestre em psicologia, subárea de Processos Psicossociais em Saúde, pelo Programa de Pós-Graduação do curso de Psicologia da UFJF. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Núcleo de Estudos em Violência e Ansiedade Social (NEVAS). Tem experiência na área de psicologia/educação atuando principalmente nos seguintes temas: violência entre parceiros íntimos, violência doméstica, violência escolar e bullying.

Úrsula Maruyama: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do IBICT/UFRJ. Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE/CEFET/RJ). Graduada em Administração Industrial pelo Cefet/RJ, MBA Gerenciamento de Projetos, especialização em Língua Inglesa, especialização em Gestão de Recursos Humanos e MBA Gestão Pública. Bolsista do Programa de Produtividade Acadêmica para Coordenadores de Disciplina (PA2) nos cursos de graduação oferecidos pelo Consórcio CEDERJ, em Gestão de Projetos. Membro do NDE do curso EAD Tecnólogo em Gestão de Turismo do Cefet/RJ (CEDERJ - 2016).

Valmir Martins de Barros: Advogado atuante em diversas áreas do direito desde 2005, com especialização *lato sensu* em direito público, mestrando em filosofia e ensino do PPFEN. Exerce desde 2003 a função de assessor do gabinete da atual Diretoria de Pesquisa e Pós Graduação do CEFET/RJ.

Wagner de Moraes Pinheiro: aprendeu a pensar a crise no PPFEN, e a beber café no IFCS. Pesquisa o ensino de filosofia e crê que um café e uma reflexão e um debate amigável são uma boa alternativa para juízos preconceituosos.

Wanderley da Silva: é Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, e professor de Ensino de Filosofia da UFRRJ, licenciado em Filosofia pela UFRJ e mestre em educação pelo PUC/RIO. Coordenador do laboratório Práxis Filosófica da UFRRJ.

CURTOS E CARIOCAS

FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO: AS POSSIBILIDADES AMBIENTAIS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Wanderley da Silva – UFRRJ

wanderleyws17@gmail.com

Debora Regina Silva da Conceição – UFRRJ

debora.rsc95@gmail.com

Gabriel Viana Rodrigues da Rocha – UFRRJ

vianargabriel@gmail.com

Marina Fonseca de Souza - UFRRJ

1. INTRODUÇÃO

A filosofia, depois de pouco mais de uma década instituída como disciplina na educação básica, enfrenta desafios comuns às demais disciplinas escolares. Podemos destacar alguns, como: problemas estruturais, prédios escolares inadequados, com pouca acessibilidade, ventilação e mobiliário deficiente, acústica inapropriada, falta ou baixa qualidade da alimentação escolar; problemas na formação de professores, sobretudo insuficiente para atender a demanda da educação no Brasil.

Além de problemas relacionados à didática e metodologia, que envolve a formação continuada dos docentes e a necessidade de materiais didáticos que sejam capazes de dar uma base condizente aos estudantes em sua aprendizagem, temos muitas outras dificuldades, tema que abordaremos brevemente na primeira seção deste trabalho.

Seria, todavia, desnecessário tentar listar todas as mazelas que atingem a educação básica brasileira, assim, queremos destacar para o propósito deste texto, dois deles: o comportamento antissocial na escola e a necessidade de uma metodologia favorável ao ensino da filosofia no ensino médio.

Para cumprir nosso objetivo, na segunda seção do texto, será apresentado o conceito de “tendência antissocial” de Winnicott (2005) para buscar as análises do potencial criativo de certa agressividade, que pode estar estigmatizada em muitas ocasiões no comportamento dos jovens. Para robustecer nossa argumentação, queremos considerar a provável importância da criação de um ambiente escolar que suporte essa agressividade na busca de transformá-lo em potencial criativo. Usando analogias entre as pesquisas de Winnicott e a música, pretendemos evidenciar demandas juvenis que podem ser

apresentadas como inconvenientes e agressivas, porém, também podem guardar um potencial criativo provavelmente pouco aproveitado na escola, e, possivelmente, potente para ensinar filosofia na educação básica.

Nas considerações finais, terceira e última seção, tentaremos aproximar essa teoria da provisão ambiental com a proposta da filosofia com uma “repetição criativa” para a sala de aula, como forma de contribuir para elucidação dessa complexa empreitada de ensinar filosofia na educação básica brasileira. Empreitada essa que parece implicar um processo dialético de formação e autoformação, em um desejável envolvimento de docentes e discentes.

2. O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PEQUENAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA IMPLANTAÇÃO COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA E DESAFIOS DE SUA MANUTENÇÃO

Parece importante ressaltar que a introdução da filosofia na educação básica é recente. Apenas em 2008, com a promulgação da Lei 11.684 de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), é que a filosofia passa a ocupar um lugar de disciplina regular no currículo da educação básica no país. Não obstante a essa tardia inclusão curricular, a filosofia esteve presente na educação escolar brasileira a partir do período colonial. Certamente não como uma disciplina para todos os estudantes, mesmo porque não havia um sistema escolar nacional, que só foi construído como política pública consistente no final do período imperial e início do republicano.

A filosofia pode ser caracterizada como uma disciplina escolar presente na educação brasileira que atendeu basicamente uma elite e que foi utilizada como forma de recomposição ideológica e moral; pela via do positivismo, reforçando a supervalorização da cognição e necessário afastamento da subjetividade, segundo o credo de Comte. A filosofia passou a ser sinônimo quase exclusivo, ao menos nos princípios legais, de “lógica”; posto que: “Assim, a partir da Reforma do Ensino de 1891 (Reforma Benjamin Constant), o Curso de Filosofia da época ficou reduzido ao ensino da Lógica” (BROCANELLI, 2012, p.50). Tendência constante até a década de 1930. Já pela via moral da ideologia do *Rátio Studiorum* jesuíta, hegemônica por 300 anos, como um “mero comentário teológico, fundado principalmente na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 185, p.20); ou ainda, uma verdadeira preparação para a Teologia.

Por esses comentários e dados, podemos considerar que a filosofia, além de não ter um lugar estabelecido no currículo nacionalmente, também era pensada em sua forma escolar como instrumento de ideologia/civismo ou moral/religiosa. Sem entrar em maiores considerações históricas, apenas deixaremos evidenciado que em ambos os

casos citados, a filosofia não possuía uma perspectiva criativa ou de ação filosófica, mas de doutrinação.

Como a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio brasileiro, a partir de 2008/2010, surge um novo cenário de pensamento e campo profissional para a atividade filosófica, uma vez que a disciplina deveria estar em todas as escolas do ensino médio no país⁴. Ao mesmo tempo, já nos anos de 2012/2013, começam as pressões pelo fim da obrigatoriedade e diluição dos conteúdos da disciplina, tendência em vias de consolidação nas propostas da reforma do ensino médio em curso. Na recorrente forma “transversal”, no currículo do ensino médio, os defensores do fim da obrigatoriedade disciplinar da filosofia defendem a ideia de que a formação média seja mais flexível e capaz de permitir ao estudante uma melhor posição no mundo do trabalho. Na Medida Provisória 746 de 22 setembro de 2016, essa preocupação fica bem explícita, pois:

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

Além de instituir a figura do professor com “notório saber” (Art. 61. IV) que pode lecionar sem ser um docente da própria disciplina, o documento legal já demonstra que a filosofia deixará de ser uma disciplina, e estará em uma área de conhecimentos, segundo os “itinerários formativos” (Art. 36). Situação muito familiar à filosofia na escola brasileira, sempre às voltas com descontinuidades e posicionamentos curriculares secundários.

A obrigatoriedade do ensino de filosofia foi um dos resultados de lutas históricas recentes por uma formação básica, reflexiva e cidadã, que desde o final da década de 1980. Nos anos de 1990, essas lutas sofreram crescente oposição de grupos neoliberais e conservadores da política institucional, representantes de segmentos da sociedade que acreditavam na educação escolar prioritariamente como instrumento de formação laboral e com forte viés de doutrinação moral. Nessa tensão recente, a filosofia foi instituída (2008) e, como não poderia ser diferente, enfrentou e enfrenta várias dificuldades para o seu estabelecimento de maneira capaz de oferecer um ensino de qualidade e significativo.

O cenário atual do ensino de filosofia abriga diversas demandas e debates, nem sempre capazes de sensibilizar o suficiente a Academia, as questões didáticas do são duas dessas questões. A necessidade de uma didática específica para o ensino de filosofia

⁴ O ensino médio é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil • 68,1% das escolas de ensino médio são estaduais e 29,2% privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente. Cf. BRASIL, 2016. p. 9.

não é uma unanimidade entre os pesquisadores (ROCHA, 2008). Todavia, evidencia-se a necessidade de oferecer aos licenciandos “uma construção (uma base conceitual teórica e prática) que deveria ter a vitalidade de ser atualizada todos os dias” (CERLETTI, 2009, p. 77). Por outro lado, percebe-se um consenso de opiniões sobre a necessidade de superar metodologias superficiais e mecânicas para o ensino da disciplina, que “se confundam como simples técnicas pragmáticas aplicáveis a todos os problemas” (GHEDIN, 2008, p. 25), pois “uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica” (RODRIGO, 2009, p.33).

A inclusão da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro traz consigo a necessidade de novas abordagens didáticas, que atenda às exigências da atual escola pública. Mudanças didáticas justificadas pela visão de mundo e interesses, além da diversidade cultural e regional, que as camadas menos favorecidas economicamente apresentam.

As dificuldades para a construção de uma nova proposta didática para o ensino de filosofia, como das demais disciplinas, estão manifestas na própria organização das instituições escolares. As obrigações funcionais do professor dentro da hierarquia das instituições escolares sobrecarregam o trabalho docente com uma burocracia de discutível valor pedagógico. Relatórios, planejamentos, confecção e correção de avaliações encomendadas pelo Estado, sem a devida articulação e trabalho coletivo, pouco parece favorecer a formação discente. Essa organização escolar, comum às escolas públicas, impõe ao docente uma “dupla tarefa de mestres e funcionários do Estado” que exige do professor de filosofia uma capacidade de ocupar o lugar, bastante difícil, “da transmissão, da provocação e do convite” (CERLETTI, 2009, p.39).

Alia-se à sobrecarga burocrática atribuída ao professor, um dia letivo bastante curto para cada turma. A filosofia, como as demais disciplinas no ensino médio, é oferecido em sistema de tempos de aulas que em muitas situações não possibilitam condições mínimas para uma discussão razoavelmente detida. É bastante difícil convidar o aluno à filosofia sem um espaço de reflexão, se muitas vezes a disciplina é oferecida como “última aula de sexta-feira e depois da Educação Física” (CONTALDO, 2004, p. 52). Parece evidente que há uma premente necessidade de modificação da dinâmica do trabalho pedagógico para que cada escola possa organizar sua grade de horários de modo mais adequado, atendendo às particularidades das diferentes disciplinas.

Além das variadas e importantes questões didático-metodológicas que a filosofia deve enfrentar, assim como os docentes das demais disciplinas, o professor de filosofia deve estar atento e implicado no universo juvenil. Sobretudo ter sensibilidade às questões da formação identitária dos jovens estudantes, que podem manifestar seu potencial criativo-filosófico de maneira diversa e muitas vezes de forma agressiva. Esse será o tema da próxima seção, apresentar um pouco das contribuições de Winnicott

sobre a temática da agressão, agressividade e criatividade e das potencialidades dessas dinâmicas, inclusive em sua dimensão antissocial, como pedido de restauração de um legado social negado.

3. A “TENDÊNCIA ANTISOCIAL”, AGRESSÃO E AGRESSIVIDADE: A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

Buscando análises a partir da teoria winnicottiana, encontramos base para entendimento e reflexão sobre os conceitos de agressão, agressividade, sendo estes concebido como distintos, e comportamento antissocial observados nas manifestações juvenis no ambiente escolar. Segundo Winnicott (2012), agressão e agressividade são tendências naturais humanas e estão presentes no indivíduo saudável, de qualquer idade, independente das aparências.

Para o autor, amor e ódio são elementos que constroem as relações humanas e que estes sentimentos envolvem a agressividade, diferente da agressão que pode estar relacionada ao medo. Diante desta premissa não podemos desconsiderar a importância do ambiente no desenvolvimento da personalidade do sujeito e organização do seu self. O amor “é expressão da força vital e se desdobra na agressividade e motilidade, compreendida como movimento de correr atrás, de mexer com o mundo. (PLASTINO, 2014, p.80)

Este entendimento nos faz necessário para repensarmos a escola, o ensino e as práticas desenvolvidas neste ambiente, bem como as manifestações dos jovens discentes que muitas vezes são concebidas como desvios, sendo marginalizados dentro de um contexto que, se melhor observado e compreendido, poderia evitar conflitos e desperdício de energias, buscando as análises do potencial criativo em certa agressividade.

A agressividade, que dificulta seriamente o trabalho da professora, é quase sempre essa dramatização da realidade interior que é ruim demais para ser tolerada como tal (WINNICOTT, 2012, p. 99).

O indivíduo luta contra forças interiores cruéis e destrutivas que ameaçam exaurir as energias que permitem a motilidade e erotismo, sendo necessário que o indivíduo faça algo para salvar o seu íntimo, representando ele o próprio papel destrutivo provocando a realidade externa que exerça sua autoridade. Podemos compreender com bases nessa teoria que o papel destrutivo está ligado a construção.

A tendência antissocial, segundo Winnicott, é a busca por coerência e sentido nas relações com o ambiente, ao qual o indivíduo recorre ao meio social “para lhe fornecer

a estabilidade de que necessita a fim de transpor os primeiros e essenciais estágios de seu crescimento emocional” (Ibid, p.130). Este comportamento é considerado um pedido de controle a pessoas fortes, amorosas e confiantes, um pedido de socorro.

Compreender as manifestações antissociais como busca de ajuda pode colaborar para uma reflexão mais adequada e assim contribuir com ações mais positivas, correspondendo aos anseios do indivíduo e recobrando a segurança perdida, trazendo à tona o sentimento de culpa e a necessidade de reparação do sujeito com o ambiente.

Quando existe esperança, no que se refere às coisas internas, a vida instintiva está ativa e o indivíduo pode usufruir do uso de impulsos instintivos, incluindo os agressivos, convertendo em bem na vida real o que era dano na fantasia. (Ibid, p. 99).

A busca pela coerência promove no sujeito a necessidade de não conformidade, logo, de questionar e confrontar o ambiente a sua volta, o que consolida um adulto maduro que busca sentido no viver. A tendência antissocial possui duas direções, uma é representada tipicamente pelo furto e a outra pela destrutividade. Na primeira há a procura de algo, em algum lugar e que não encontrando busca-o em outro lugar. Na segunda há a procura de um

[...] montante de estabilidade ambiental que suporte a tensão resultante do comportamento impulsivo. É a busca de um suprimento ambiental que se perdeu, uma atitude humana que, uma vez que se possa confiar nela, dê liberdade ao indivíduo para se movimentar, agir e se excitar (Ibid, p.141).

Esta segunda envolve o comportamento de agressividade, visto que para superar a tendência antissocial, o que de acordo com Winnicott é essencial, o indivíduo necessita destruir o outro como um objeto que não é diferenciado de si, a fim de construir este outro que não é capaz de sempre atender seus desejos e vontades, então, construir um ambiente real.

Nos ambientes escolares o comportamento antissocial tem se evidenciado nas manifestações juvenis em forma de agressividade ou de isolamento. Esta fase possui algumas peculiaridades consideradas muito importantes por Vygotsky e por Winnicott. Ela representa o desenvolvimento e a construção do indivíduo em suas experimentações nas relações sociais e individuais, por isso a importância da autonomia e de um ambiente que a permita. Para Vygotsky (1998), o homem, ao constituir-se como tal, só o faz no contato com o outro “pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade” (VYGOTSKY, 2001, p. 10).

Sendo assim, se constitui em uma fase de construções que demandam do ambiente para que seja concretizada, e é diretamente influenciada pelo mesmo. Winnicott afirma ainda que esta é uma fase de descobertas de si e da formação do seu verdadeiro self.

O adolescente está empenhado em descobrir o próprio eu para que lhe possa ser fiel (...). Podemos vê-los em busca de uma forma de identificação que não os decepcione em sua luta para não se encaixarem num papel determinado pelos adultos, mas que lhes permita passarem por tudo o que tiverem de passar. Sentem-se verdadeiros só na medida em que recusam as falsas soluções, e sentirem-se não verdadeiros leva-os a fazerem coisas que só são verdadeiras do ponto de vista da sociedade (WINNICOTT, 2012, p.170-171).

Com as demandas e buscas mencionadas, estes jovens vivenciam a experiência dos ambientes escolares e apresentam suas necessidades de diferentes formas. Podemos afirmar que a tendência antissocial se manifesta nestes ambientes a fim de buscar coerência e então construir este “próprio eu”, para que haja o sentimento de ser real. Esta busca pode gerar a necessidade de isolamento ou possuir a característica do conceito de agressividade que pode se manifestar através de mentiras, furtos, depredação e rebeldia. Winnicott (2012) considera a escola como ambiente propício à manifestação agressiva, nos casos em que o adolescente não encontrou limites necessários aos seus impulsos no seio familiar, e ainda apresenta esperança que a escola cumpra essa função. Logo, considera a escola como ambiente de muito valor e influência no desenvolvimento da subjetividade destes jovens, além de enxergar a agressividade como um grau de confiança na instituição.

3.1 A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O VIVER REAL NA JUVENTUDE

Tendo em vista as explicações anteriores a respeito dos comportamentos antissociais, agressividade e agressão, muito pode ser observado desses elementos na construção de músicas que representam a juventude, como o rap; sendo estes conteúdos evidenciados de forma mais aparente a partir de suas letras e intencionalidade de escrita.

Tomemos como base o álbum denominado “Pra quem já mordeu cachorro por comida até que eu cheguei longe...”, do rapper Emicida, que há uma faixa intitulada “Sozim”, onde descreve a frustração e o desconforto vivido por aqueles que não desenvolveram seu self em um ambiente favorável, situação que é reconhecida pelo próprio autor quando diz que: “cresceu onde nem erva daninha vinga”. Tal reconhecimento da condição é tão forte que, o próprio nome do álbum, remete a uma situação vivenciada

pelo artista de miséria e comportamentos agressivos, mas que também representa esperança, reversão, e conquista. A representação da música pode ser enquadrada em muitas realidades juvenis.

Na faixa “Sozim”, Emicida se descreve como uma pessoa solitária, que se sente sozinho desde quando “pivete”. A privação e a falta que, segundo Winnicott, são as origens e as bases dos comportamentos antissociais, são simbolicamente representadas como um “eterno vazio” acompanhado de um olhar distante - como alguém desconectado, um sentimento de não pertencimento ao ambiente, que denuncia uma falha/deficiência ambiental.

O autor encara seus problemas de interação com o mundo e o fardo de “caminhar sozinho na multidão” como uma maldição. As incertezas que carrega, devido a um desenvolvimento pouco seguro num ambiente invasivo, “envenenam seu coração”, o fazendo ter pensamentos “mais podre que o que resta da feira”. Porém, ainda com todos esses sintomas e pensamentos negativos há a esperança de ser reconhecido um dia, e ser amado pela música que constrói e pelas letras que escreve; como algo original de fato produzido por ele, impulsionando seu potencial criativo, fazendo com que tenha uma vida digna, criativa e satisfatória, pois ainda nessa faixa o autor assume: “Escrevo, gravo na esperança que alguém os queira”.

O rapper consciente de seu potencial criativo, acrescenta a expressão “Até que eu cheguei longe” ao título, simbolizando as conquistas alcançadas e as vitórias mesmo perante tempos difíceis e ambientes hostis e invasivos. No geral, a música criada é testemunha da manutenção da vida num estado criativo e saudável, provando que o potencial criativo de um ser humano é quase impossível de ser destruído por completo.

(...) é necessário considerar a impossibilidade de uma destruição completa da capacidade de um indivíduo humano para o viver criativo, pois, mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, existe uma vida secreta satisfatória pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano (WINNICOTT, 1975, 99).

A música reflete o encontro do autor com seu verdadeiro self, pois assim que sente sua vida aproveitada e útil de fato. Através da descrição de si e de sua satisfação com o que produz para o meio externo, podemos afirmar que Emicida vive de forma criativa e constitui um estado saudável, fato reafirmado quando o artista compara o que faz e o seu viver como quem acorda de um sonho, repleto de esperança. Dito isso, a expressão “O brilho da fé nos olhos”, como mostrada ainda na música “Pra mim (isso é viver)”, representa toda a esperança e o querer viver que pode ter sido mantido em oculto em sua personalidade, devido a um ambiente que não ofereceu os recursos mínimos necessários para a construção de uma vida que vale a pena ser vivida. O autor, ainda nesta

faixa, afirma ser “real” (em oposição a construção de um falso self), tendo até mesmo uma linha nessa faixa em que compara a veracidade e dignidade de sua vida com a vida propriamente dita (eu sou real como a vida, sem surreal Emicida, morô, mano?)

Podemos observar que as teorias de Winnicott a respeito de potencial criativo, ambiente suficientemente bom, ambiente invasivo, viver propriamente dito e construção do self, podem ser exemplificadas com as faixas contidas no álbum “Pra quem já mordeu cachorro por comida até que eu cheguei longe...”, do rapper Emicida. Este álbum, que tem como público, sumariamente, a juventude, cumpre com sua função de levar os ouvintes a reflexão e ao aprendizado a partir das próprias vivências do eu-lírico, passando por temas ora relacionados a isolamentos e dificuldades sociais vivenciadas, ora relacionados a momentos de total prazer e satisfação em estar vivo e produzindo um conteúdo original de sua própria criatividade.

A música, como um dos elementos culturais, é perfeitamente cabível para servir de meio de encontro do sujeito com seu eu (self). Muito pode ser extraído e aprendido dentro dos relatos ritmados da vivência de um músico. A juventude, a fase da vida em que as pessoas, geralmente, estão em um intenso processo de amadurecimento e adaptação à realidade externa, desenvolve seu senso crítico a partir das artes originais e criativas as quais consome, sendo o rap, devido a originalidade, um grande aliado na construção do self identitário adequado no que se refere a viver de fato.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS - O ENSINO DE FILOSOFIA COMO “REPETIÇÃO CRIATIVA”: DIDÁTICA E AMBIENTE DE CRIAÇÃO.

O ensino de filosofia visto como uma atividade criativa exige uma nova prática didática e pedagógica, que contribua com a formação autônoma dos alunos. A filosofia pode ajudar a educação de modo geral e mais diretamente às escolas públicas brasileiras oferecendo uma dinâmica de construção do conhecimento que requisita uma postura reflexiva e rejeita o mero treinamento como *modus operandi*. Para cumprir o seu papel de interrogação permanente do instituído, a filosofia nas escolas precisa refletir sobre os meios e vias mais capazes de cumprir seus objetivos.

A participação dos professores e dos alunos na produção de novas abordagens didáticas pode ser um caminho viável para superar o risco de padronização didática, a partir do uso exclusivo de um manual. Sabemos que, por vários motivos e em muitas escolas, o livro didático é a única fonte de consulta dos alunos. Sem querer entrar nessa seara, defendemos que é possível a partir de cada realidade trazer do cotidiano dos discentes elementos para materializar a filosofia em seus contextos específicos, respeitando as diversidades regionais e culturais.

Além de considerar a diversidade cultural, julgamos igualmente importante construir, com o apoio de materiais didáticos criativos, uma tradição filosófica escolar com a participação ativa dos professores e alunos no cotidiano da sala de aula, fazendo uso inclusive dos meios de comunicação remotas para troca de experiências e, por que não, a produção colaborativa de novos materiais multimídias pelos próprios usuários, sobretudo com uso de aparelhos celulares tão disseminados em todas as classes sociais.

Defendemos que para um curso de filosofia ser filosófico ele precisa ser construído em um ambiente que suporte as interrogações sem supostos dogmáticos ou reproduções de informações pasteurizadas, pois “um curso que possamos chamar de filosófico deveria ser um âmbito fértil para a pergunta filosófica” (CERLETTI, 2009, p. 23). Por outro lado, não há um saber totalmente sem supostos, como também não parece ser minimamente admissível um filosofar descolado da tradição dos grandes pensadores e temas da filosofia. Não obstante, esse exercício filosófico na escola pode ser favorecido por novas abordagens que atualize nas experiências vivenciais e culturais dos estudantes os temas que a filosofia também se toma como seus.

Um caminho didático possível é desenvolver uma dinâmica ambiental em sala de aula na qual possam ser relacionados os problemas existenciais e culturais, do tempo social histórico dos estudantes com os grandes temas da filosofia. A música como indicado na seção anterior, pode ser um grande meio para construção desse ambiente, comum e estranho aos/as estudantes. Não se trata de ensinar as informações sobre a história da filosofia, mas incentivar questionamentos em ligação estreita entre os temas filosóficos clássicos e as demandas atuais.

Sobretudo, em sintonia com as análises de Winnicott sobre a construção identitária, reforçar a autoria da construção do conhecimento filosófico de docentes e discentes, através da qual os “professores-filósofos e os seus alunos-filósofos-potenciais confrontam um espaço comum de recriação” (CERLETTI, 2009, p.32). Uma recriação que não exclui a tradição do pensamento herdado, mas reafirma a criatividade do sujeito que assume um lugar de autoria e responsabilidade pelo seu pensamento e existência no mundo, como uma “repetição criativa”, fundamental para os jovens.

A filosofia é o ato de reorganizar todas as experiências teóricas e práticas, propondo uma nova e grande divisão normativa que inverte uma ordem intelectual estabelecida e promove novos valores para além dos comuns. A forma de tudo isso é, mais ou menos, dirigir-se livremente a todos, mas primeiro e principalmente aos jovens, pois um filósofo sabe perfeitamente bem que os jovens têm que tomar decisões sobre suas vidas e que eles estão geralmente mais dispostos a aceitar os riscos de uma revolta lógica (BADIOU Apud. CERLETTI, 2009.p. 35).

Em linhas gerais, um ambiente escolar que possa suportar as demandas de docentes e discentes em busca de autoria e recriação de temas e experiências filosóficas seria um caminho a ser perseguido. Mesmo sabendo de todas as limitações atuais da situação da filosofia escolar, parece que a atenção às questões didáticas e o conhecimento das dinâmicas identitárias envolvendo a agressão e agressividade dos jovens podem possibilitar a criação de um ambiente filosófico que satisfaça as exigências autorais dos sujeitos e as necessárias demandas da reflexão. A criação sem supostos é impossível, todavia, parece viável uma proposta de “repetição criativa”, onde os sujeitos mantenham suas potencialidades autorais em uma construção de conceitos e significados em sintonia com os grandes temas e sistemáticas da filosofia.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL. Lei 11.684 de 2 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em julho de 2018.

_____. Medida Provisória 746 de 22 setembro de 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> Acesso em: julho de 2018.

BROCANELLI, C. R. O ensino de filosofia no Brasil: história e perspectivas para o ‘filosofar’, IN *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 43-61, jan/jun 2012. DOI: 10.5747/ch.2012.v09.n1.h116.

CARTOLANDO, M. T. P. *Filosofia no ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Emicida. *Pra quem já mordeu cachorro por comida até que eu cheguei longe... Faixas: Sozim e Pra mim (Isso é viver)* São Paulo, Maria Fumaça, 2009.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008.

PLASTINO, Carlos Alberto. *Vida, criatividade e sentido no pensamento de Winnicott*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RODRIGO, L. M. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, D. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. “A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional”, in *Da Pediatria à Psicanálise*. Imago: Rio de Janeiro, 2000.

_____. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO RELAÇÃO SOCIALMENTE CONSTRUÍDA

Raquel Barbosa Moratori – EPSJV/Fiocruz
raquel.moratori@unirio.br

I- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: APONTAMENTOS INICIAIS

A trajetória da educação para o trabalho no Brasil é caracterizada, majoritariamente, pelo desenvolvimento de um modelo de ensino comprometido com uma formação de transmissão de conteúdo técnico no e para um trabalho específico, tanto no setor público, quanto no privado. Observando a construção histórica dessa formação observa-se um constante e estreito alinhamento destas instâncias de produção e disseminação de saberes pactuados com uma lógica de formação técnica/tecnológica para o mercado capitalista de trabalho.

O desenvolvimento de políticas de educação profissional implementadas em território nacional está historicamente alinhado com as políticas de desenvolvimento econômico, preconizadas por diretrizes internacionais, para os países de capitalismo dependente.

A já tardia industrialização brasileira num contexto de baixa escolaridade, resultou em políticas públicas de educação negociadas e acordadas com a classe empresarial em busca de ascensão. Estas ações levaram a formulação de estratégias de formação profissional focadas em conhecimentos mínimos para a execução de um ofício, tanto para o trabalhador analfabeto, maioria absoluta naquele momento, quanto de baixa e média escolarização.

A realidade industrial brasileira na primeira metade do século passado ainda era incipiente do ponto de vista da produção de tecnologia e as tecnologias importadas não exigiam grande domínio técnico, permitindo o aprender no “chão de fábrica”, na reprodução das ações dos companheiros de labuta, sendo esta a prática mais comum de educação para o trabalho.

É importante destacar, entretanto, que durante as primeiras décadas do século passado a sociedade civil, através dos trabalhadores sindicalizados, realizou projetos de formação para adultos e seus familiares, diferenciados da lógica dominante no país, com propostas de educação para conscientização e formação de “novas mentalidades e ideais revolucionários”. (MANFREDI, 2002)

Entretanto, essas iniciativas contra hegemônicas não tomaram vulto suficiente para transformação da realidade social laboral e as concepções de educação profissional para

o emprego e a renda vão se consolidando a partir da constante importação do modelo taylorista de organização científica do trabalho.

O processo de industrialização brasileiro não garantiu ao país prosperidade suficiente para sustentar seu desenvolvimento econômico e social, mergulhando-o, em crises sócio-político-econômicas, culturais e ambientais contínuas, endividamentos externos e internos, dependência econômica internacional, e toda uma arena de contradições que caracterizaram, principalmente, a segunda metade do século XX.

O resultado destas políticas públicas no âmbito da educação e do trabalho apresenta seus desdobramentos, reflexos e consequências quando as disputas de interesse da classe trabalhadora por projetos formativos e de trabalho alinhados com seus interesses não avançam sobre os processos formativos e de trabalho implementados pela classe empresarial, a qual disputa, realiza e influencia na produção e reprodução de uma formação de caráter limitador e contendedor na formação deste trabalhador.

II- PROJETOS FORMATIVOS EM DISPUTA: UMA PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A trajetória da educação profissional brasileira é marcada por uma formação fragmentada, focada em conteúdos mínimos para a execução de determinadas funções e na separação contundente entre trabalho manual e trabalho intelectual, tanto no espaço do trabalho, quanto no da escola.

As reformas educacionais ocorridas no Brasil tiveram como pano de fundo o conflito de interesses entre o modo de produção capitalista e as demandas da sociedade, esta última em desvantagem, já que as políticas implementadas têm deixado a organização da sociedade a cargo do livre jogo do mercado. A redução do papel do estado, flexibilização do trabalho, globalização da economia implicaram, mais uma vez na redução constante e gradativa do financiamento dos direitos sociais pelos governos.

Os modelos majoritariamente implementados de educação profissional buscaram e buscam reduzir o cidadão a consumidor, esquecendo as dimensões éticas e políticas na constituição deste sujeito e de uma sociedade democrática.

A formação profissional reduzida a uma qualificação mecânica precisa ser superada para dar lugar a uma formação de natureza mais abrangente que permita perspectivas reais de se manter este jogo em disputa.

A emancipação humana não acontecerá por eventualidade, por concessão, mas será uma conquista efetivada pela *práxis*⁵ humana, que demanda uma luta ininterrupta.

5 Para Vásquez (2007, p.232), “A práxis política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na *práxis* revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade.” Em seu livro “Filosofia da Práxis” retrata a indissociabilidade entre teoria e prática para a *práxis* revolucionária,

Neste sentido, Mészáros (2007) nos recorda que não há espaço no contexto do social vigente para a emancipação humana, sendo necessário se pensar uma forma de transição para uma outra sociabilidade.

Assim, é necessário subverter a ordem econômica dada, para criar condições que possibilitem ao homem refletir sobre sua realidade, requerendo o poder para transformá-la.

Para esta tarefa hercúlea, a educação pode ser entendida como uma ferramenta de apoio na formação⁶ dos trabalhadores buscando obter e construir instrumentos curriculares que propiciem a reflexão sobre as desigualdades construídas e reforçadas socialmente. Deste modo, não é apenas formar o sujeito para o exercício de uma profissão (o que a princípio, só reproduz a demanda capitalista hegemônica), mas também, para pensar sobre o seu papel no mundo, inclusive como trabalhador. A partir deste ponto há possibilidade de ressignificar este lugar de objeto do interesse do mercado requerendo um outro sentido de vivência dentro da sociedade.

A lógica da educação para a conformação, não resulta em emancipação para os homens sociais, entretanto seu papel é fundamental na construção das possibilidades de superar a lógica capitalista. Para Mészáros (2007), a tarefa da educação é construir estratégias que impliquem em mudanças das condições concretas de reprodução da vida humana, o que implicará numa “auto mudança” consciente compromissada com a transformação radical da sociedade atual.

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares de sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para este propósito. (MÉSZÁROS, 2007, p.71-72)

e afirma que “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, com conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (VÁSQUEZ, 2007, p.236).

⁶ Neste momento opta-se por utilizar o termo formação ao invés de qualificação, entretanto, compreende-se que o sentido de formação aqui utilizado extrapola seu significado de “formar” para o trabalho, pois entende o processo educativo formador como emancipatório e, deste modo, não pretende conformar para as necessidades do mercado de trabalho.

Para a formação do trabalhador como sujeito transformador de sua realidade social é preciso que seja oferecida uma outra formação, diferente desta que apenas conforma-os as demandas do instituído, ou seja, como uma alternativa emancipatória.

Neste sentido, autores como Saviani (2003, 2007), Ramos (2001, 2009a, 2009b, 2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), dentre outros, nos ajudam a compreender que o processo histórico de conformação de políticas de educação para a realidade brasileira – ainda que reflita os interesses do modelo de desenvolvimento econômico em prol de uma educação focada no mercado –, em muitos momentos, não foi construído sem lutas e disputas em torno de projetos de educação emancipatórios.

De um modo geral, os autores acima referidos tratam desta questão destacando que as políticas de formação no Brasil são, majoritariamente, organizadas a partir do pressuposto da dualidade educacional, ou seja, de um tipo de ensino para aqueles que irão dirigir os rumos nacionais, diferente do ofertado para aqueles que irão implementar estas decisões.

Para Saviani (2007), a divisão da sociedade em classes implica na dualidade da educação. Para os proprietários dos meios de produção (classe dominante) e seus representantes, que estarão no comando e na supervisão das atividades produtivas é destinada uma formação que desenvolva suas capacidades intelectuais, sua fluência verbal, acompanhadas de exercícios físicos que lhe garantam destreza e prontidão para o mando. Aos trabalhadores, basta assimilar os conhecimentos relativos ao próprio processo de trabalho a que estará inserido, nem mais e nem menos, a fim de garantir a sua subordinação e conformação ao processo.

O autor esclarece ainda que, ao buscar as bases que criaram a instituição escolar, é possível identificar, em sua origem, uma proposta e modelo de educação que deveria ser disponibilizada apenas à classe proprietária, mas o próprio aprofundamento do modo de produção capitalista exigiu mudanças nesta instituição.

A complexificação dos processos de trabalho frente ao avanço tecnológico e as novas demandas do mercado mundial implicaram na necessidade de se oferecer mais conhecimentos à classe trabalhadora, ainda que seu caráter fundamental tenha permanecido, a saber: a escola, como uma instituição de Estado, responsável por formar trabalhadores qualificados para a produção capitalista.

Ainda de acordo com Saviani (2007), as recorrentes mudanças tecnológicas do modo de produção impuseram a exigência inicial de se aprender os códigos linguísticos de cada cultura, condição esta necessária para a socialização industrial. Um exemplo emblemático se encontra nos processos de Revolução Industrial, nos quais se pode destacar a organização de “Sistemas Nacionais de Ensino” para generalizar a educação básica. Aos trabalhadores da maquinaria, uma qualificação que permitisse a leitura dos meios de ope-

rar os novos aparatos tecnológicos, e para os trabalhadores que realizavam as atividades de manutenção, reparos, ajustes e adaptações foi instituída a qualificação profissional.

No bojo deste processo bifurcou-se, também, a escola primária em formação geral para os intelectuais que dariam continuidade posterior aos estudos, qualificando-os para o ensino superior, somadas às escolas de formação profissionais voltadas para uma qualificação específica que permitia a inserção imediata ao trabalho, ou seja, por intermédio de conhecimentos intelectuais e manuais na particularidade.

Repare-se que as subdivisões surgidas estão perfeitamente alinhadas aos interesses do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Sendo este o cenário de formação em tempos de capitalismo industrial, na atualidade, em tempos de capitalismo financeiro⁷, que demanda reestruturações produtivas⁸ e desregulamentações de mercado para ampliar os fluxos de capitais internacionais, exige-se uma formação que incorpore um espectro mais amplo de conhecimentos. Entretanto, esse processo não rompe com a lógica que o constitui.

Assim, continua se afirmando a formação tecnicista e pragmática, onde estão disponibilizados conhecimentos específicos de uma determinada área de conhecimento voltados para a manipulação das inovações tecnológicas por um determinado conjunto de trabalhadores, e não para a compreensão de suas bases científicas. Ou seja, conhecimentos para a simples *adaptação* do homem ao trabalho (RAMOS, 2001, 2009a e 2009b).

Como contraponto deste modelo de educação tecnicista, vê-se nas produções teóricas e atuações profissionais de autores como Saviani (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), Ramos (2009a, 2009b, 2010), Mészáros (2007), dentre outros, as disputas por um outro projeto de formação para a classe trabalhadora. Eles afirmam que não se trata apenas de formar o sujeito para o exercício de uma profissão (o que, a princípio, só reproduz a demanda capitalista hegemônica), mas, também, incluindo uma formação humana que permita aos trabalhadores pensar sobre o seu papel no mundo, individual e coletivamente, a partir do acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade no decorrer da sua história.

A partir deste pressuposto existirá a possibilidade de se fazer a crítica ao existente resignificando este lugar de objeto do interesse do mercado imputado ao trabalhador, que os conforma como indivíduos consumidores, para a constituição de sujeitos coletivos.

Conseqüentemente, o rompimento da lógica do homem individual centrado em suas necessidades particulares, disputando com os outros homens por lugares de privilégios para recuperar o sentido de homem coletivo, que traz consigo as marcas de todo o processo histórico que ele mesmo produziu, e, de posse desse entendimento, poder

7 Sobre este ponto, ver em PAULANI (2006).

8 Sobre este ponto, ver em PAULANI (2006) e IAMAMOTO (2008).

reorganizar as suas próprias forças “[...] como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política” (MARX, 1978, p.30).

Como foi mostrado, a lógica da educação para a conformação não resulta em emancipação para os homens. Entretanto, uma educação histórico-crítica que problematize a prática social – reconhecendo os desafios que precisam ser enfrentados, assim como seus determinantes e contradições –, é fundamental na construção das possibilidades de superar a lógica do capital (RAMOS, 2009).

Ora, não se trata de colocar toda a responsabilidade na educação, nem tampouco negar o seu papel fundamental na disseminação de concepções de mundo. Trata-se, sim, de compreender que se retomarmos a especificidade do trabalhador subordinado, em pouquíssimos casos sua formação para o trabalho lhe possibilita condições de alterar o existente.

Entretanto, se pensarmos não em termos de formação escolar (nas suas mais diversas modalidades), mas em termos de qualificação profissional, no sentido de um processo formativo constante que se dá no âmbito das relações sociais de produção, pode-se entender que a formação escolar é apenas um aspecto deste processo.

Qualificação profissional como relação socialmente construída permite entender que o trabalhador se qualifica no contexto de seu trabalho, mas se qualifica também no contexto mais amplo que implica a produção da sua existência. O trabalhador vai construindo, reafirmando e transformando sua concepção de mundo a partir dos enfrentamentos que sua vida prática lhe apresenta. Entretanto, ainda que esta qualificação esteja

[...] condicionada pelo contexto econômico, social e político e não se constitui como ‘desdobramento natural’ das tecnologias e das novas formas de organização do trabalho. As relações de poder entre capital e trabalho e os fatores socioculturais que influenciam o julgamento da sociedade dependem da conduta e estratégias empresárias (métodos de gestão e controle da força de trabalho) e da consciência e organização dos trabalhadores (na busca de maior decisão e intervenção no processo produtivo) (CHINELLI *et al.*, 2013, p.43).

III- APONTAMENTOS FINAIS

Diante das questões aqui apontadas pode-se inferir que aos subalternos do mundo do trabalho, resta a materialização das demandas do capital. Entretanto, o próprio acirramento das contradições sociais pode revelar aspectos das disputas que se travam no contexto da produção da existência humana e da capacidade de luta dos trabalhadores,

ainda que essa luta seja por melhores condições de trabalho e não por transformação desse modo de produção social.

Neste sentido, destaca-se um ponto central deste debate: não há movimento de luta se uma determinada compreensão da realidade não é experienciada e partilhada pelos trabalhadores. É necessário que estes compartilhem de interesses comuns e se expressem como sujeito coletivo, que ao experienciar um mesmo processo se coloque coletivamente na disputa, de modo que sua maior ou menor coesão determinará sua força política.

Assim, não se trata de trabalho em equipe, como aquele que se constitui à luz da organização eficiente de um conjunto de trabalhadores para a realização de um determinado fim, mas sim de trabalho coletivo, lugar onde os trabalhadores tomam suas histórias nas mãos e as reescrevem, mesmo que nos espaços de negociação do possível, em cada momento.

Portanto, a qualificação profissional entendida como social e historicamente construída se constitui a partir de conscientização dos trabalhadores de sua condição de classe e percepção da centralidade de sua força como força produtiva social e se expressa como elemento de luta e disputa para a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHINELLI, F.; VIEIRA, M.; DELUIZ, N. *O conceito de Qualificação e a Formação para o Trabalho em Saúde*. In: MOROSINI, M. V. G. C.; LOPES, M. C. R.; CHAGAS, D. C.; CHINELLI, F.; VIEIRA, M. (Org.) *Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, M. V. *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

MARX, K. *A questão judaica*. Tradução de João Fagundes. Lisboa, 1978.

MÉSZAROS, I. *A Educação para além do Capital*. Tradução Isa Tavares. 2ª edição. Editora Boitempo, São Paulo, 2007.

PAULANI, L. M. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Concepções e Práticas Pedagógicas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde: Fundamentos e Contradições. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p.153-173, 2009a.

_____. Educação pelo trabalho: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional. *Saúde e Sociedade*, v.18, supl. 2, 2009b.

_____. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, p.290, 2010.

SAVIANI, D. O Choque Teórico da Politecnicia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

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

VÁSQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO: em defesa de uma pedagogia libertadora

Leonardo Berbat de Brito – IFF *campus* Macaé
Mestre pelo PPFEN/CEFET/RJ
profleobrito@gmail.com

“Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

Paulo Freire

I – INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma perspectiva segundo a qual não existe neutralidade, no que tange à educação. Pelo fato de lidar diretamente com a formação de sujeitos reais num mundo concreto, toda ação pedagógica se torna um ato eminentemente político.

Nesse sentido, o processo educativo pode se revestir de um caráter mantenedor do status quo econômico-social ou adotar uma postura contestadora deste. Em outras palavras, a educação assumirá um papel: ou será conservadora ou libertadora, ou contribuirá para a formação de seres passivos ou de indivíduos críticos. Neste texto, abordaremos as referidas concepções educacionais. Para tanto, utilizamos, como metodologia, a pesquisa bibliográfica. A título de fundamentação teórica, nos valem de obras de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani e Francisco Gutiérrez.

II – EDUCAÇÃO: UMA ATIVIDADE POLÍTICA

Inicialmente, importa assinalarmos que o homem, pelo trabalho, tem a capacidade de alterar a natureza e, assim, modificar a si próprio. Logo, suas ações deflagram mudanças consideráveis, tanto no plano natural quanto no social. Como atividade que decorre particularmente da interação e da comunicação entre os homens, a educação possui a propriedade de influenciar a sociedade. Moacir Gadotti explicita:

O homem pode intervir em dois níveis: sobre a *natureza* e sobre a *sociedade*. O homem intervém sobre a natureza para dominá-la, isto é, para torná-la útil. Dessa forma, ele transforma o *meio natural* em *meio cultural* (científico e

técnico). Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem (GADOTTI, 2012, p.89, grifo do autor).

A educação é, pois, um fenômeno tipicamente humano de intervenção social. Nesse sentido, acreditamos ser válido pontuarmos que esta interferência não se dá num mundo ideal e perfeito, no qual a educação desponta como uma completa abstração. Isto, obrigatoriamente, nos levaria a ter que assumir a existência de uma “Educação”, idealista e universal, uma espécie de ideia pura, imutável e absoluta. Para nós, tal afirmação soaria um autêntico absurdo, pois negaríamos as diversas formas de se pensar e fazer a educação, ao longo da história, além de ignorarmos as contradições que acompanham a atividade pedagógica.

Entendemos que, assim como não existe “A Educação”, não há também “O Homem”, “A Humanidade”, na qualidade de especulação pura, universal e abstrata. A defesa desta ideia decretaria a inexistência de marcantes distinções entre os indivíduos. Daí, as patentes diferenças econômicas e sociais seriam dissolvidas em nome de uma pretensa igualdade, que atenderia pelo nome comum de “Homem”. Segundo nosso entendimento, a concepção de um homem ideal não corresponde à realidade. Antes, o que há são homens concretos, de carne e osso, que sobrevivem diariamente num mundo material e bem tangível.

Ao se seguir tal linha de raciocínio, não há como se compreender a realidade a partir de um conjunto de abstrações, mas só de um mundo habitado por seres humanos reais. Sabemos que estes não vivem cercados por ideias puras e sublimes, mas esbarram cotidianamente em contradições demasiado perceptíveis, próprias da luta pela sobrevivência num ambiente que, longe de ser ideal, é repleto de exploração, injustiça, miséria e fome. É precisamente nesse mundo concreto que a educação se encontra radicada. Por isso, a educação não se dirige a criaturas angelicais e perfeitas, mas a seres humanos tangíveis e reais. Nesse contexto, concordamos integralmente com Paulo Freire:

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...] Para que a educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados (FREIRE, 1996, p.110-111).

Uma educação neutra se aplicaria a uma esfera em que não houvesse imperfeições e desigualdades, em que as disparidades socioeconômicas entre os homens tivessem sido terminantemente erradicadas. Ora, este mundo, em absoluto, não existe. Muito

pelo contrário. No que concerne ao âmbito econômico, político e social, por exemplo, vivemos sob a égide do sistema capitalista. Por mais que este já tenha atravessado séculos e experimentado algumas adaptações, notamos que uma de suas singularidades se conserva irremovível: a desigualdade social.

De modo explícito, a sociedade ainda se apresenta dividida entre uma minoria detentora do poder econômico e uma esmagadora maioria que necessita vender sua força de trabalho para manter-se viva. Enquanto a classe minoritária desfruta de um sem-número de bens, a existência da maior parcela da população se resume a uma árdua batalha pela sobrevivência básica. Em suma, condições econômicas e sociais escandalosa e diametralmente opostas são o resultado da exploração da maioria dos indivíduos pela poderosa minoria.

Reconhecemos que há múltiplas maneiras de se interpretar o panorama acima descrito e, então, adotar um determinado posicionamento frente ao mesmo. Assim, indiferença, passividade, indignação, oposição, por exemplo, são possíveis efeitos da leitura que se tem da realidade. Diante do referido quadro, o que não acreditamos é que haja neutralidade, inclusive por parte dos indivíduos que atuam no campo educacional. Afinal, por mais que o educador se arrogue partidário da neutralidade na educação, os atos que pratica ou deixa de praticar, as declarações que faz ou que não faz, enfim, a postura que assume ou que evita assumir no horizonte escolar, serão, em certo sentido, um reflexo de sua visão de mundo. Disto resultará, no fim das contas, seu alheamento, conformação, aderência ou aceitação – ainda que não proposital e não deliberada – do estado vigente. Ou, por outro lado, sua contestação e mesmo confrontação da conjuntura com a qual se depara.

Conforme percebemos, a resposta que o professor concede à realidade que o circunda pode adquirir vários matizes, mas não há como ser totalmente neutra. A não-neutralidade nos remete justamente ao fato de que numa hipotética escala de posicionamento político, não existe um “zero” imaginário. Em outros termos, é inexistente um ponto sobre o qual repousa a mais perfeita isenção ou imparcialidade. Isto porque um educador é um ente dotado de convicções e ideais próprios, os quais, por sua vez, não são neutros. Igualmente, qualquer concepção educacional se assentará sobre pressupostos e visões com linhas bem específicas, que não se encontrarão sob a rubrica da neutralidade. Ora, a adoção de determinado posicionamento e método de ação implica, necessariamente, uma tomada de posição. Portanto, não existem educadores nem noções educacionais cabalmente imparciais e neutras. Dessa maneira, na companhia de um respeitado educador brasileiro, pensamos ser inadiável perguntarmos honestamente “[...] *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação” (FREIRE, 1981, p.24, grifo do autor).

A ênfase nas questões acima reportadas e a decorrente busca por suas respostas nos conduzem ao reconhecimento de que a atividade educativa não deixa de passar pelo terreno dos princípios, pontos de vista, intenções, decisões e escolhas. Isto nos leva à convicção de que “[...] o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político” (SAVIANI, 2013, p.45). Explicamos: a educação lida diretamente com a formação dos seres humanos, os quais participam de decisões que afetam a sociedade de maneira considerável. Portanto, é inegável que a educação tem o poder de influenciar – positiva ou negativamente – a vida de inúmeros indivíduos. Aí reside o seu caráter político.

Com efeito, o passo posterior à admissão de que a educação não traz em si o componente da neutralidade é investigarmos os interesses e objetivos que a têm impulsionado. Por exemplo, perguntarmos se a prática educativa tem contribuído para o estabelecimento de um mundo mais humano e equilibrado, para a perpetuação de descalabros, para a crítica consistente às situações aviltantes, etc. Significa, de igual modo, sondarmos se a educação se cala, alça sua voz, se mostra preocupada, indiferente, por assim dizer, em face da fome, da miséria e de homens vivendo em condições subumanas. Semelhantemente, é legítimo indagarmos se esta educação primará pela formação de sujeitos críticos, autônomos, problematizadores, resignados, passivos, submissos, entre outras características possíveis. A prática educativa se revela, pois, imbuída de certos predicados de natureza inegavelmente política. Por esse motivo, concluímos, com Francisco Gutiérrez, que a atividade educacional “[...] é, sob qualquer ângulo ou ponto de vista, uma ação eminentemente política” (GUTIÉRREZ, 1984, p.20).

III - PEDAGOGIA CONSERVADORA E PEDAGOGIA LIBERTADORA

Ao levarmos em consideração que não há neutralidade nem isenção de conteúdo político na educação, entendemos que a mesma está sujeita a múltiplas interpretações e práticas. De fato, há diversas visões educacionais, cada uma delas dotada de características próprias. Em nosso artigo, no entanto, vamos nos ater basicamente a duas delas, as quais designaremos como conservadora e libertadora.

A primeira, para nós, pretende se revestir de neutralidade no âmbito político e de impassibilidade diante das questões de ordem socioeconômica. Com isso, segundo compreendemos, ela acaba por colaborar para a confirmação e sustentação do estado econômico, político e social em que vive determinada população. A segunda, ao contrário, assume a politicidade como uma de suas particularidades. Por isso, aponta para a possibilidade de a educação se consagrar como instrumento relevante de indagação, enfrentamento e mudança de um estado vigente. Assim, adotamos a interpretação de

acordo com a qual a noção conservadora coopera para a preservação de uma ordem, ao passo que a concepção libertadora anseia pela mudança da mesma. A respeito dessas duas visões educacionais, temos o testemunho de Paulo Freire: “Neutra, ‘indiferente’ a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser” (FREIRE, 1996, p.99). Na esteira desta afirmação, o professor Moacir Gadotti é ainda mais incisivo:

O ato educativo é essencialmente político. [...] Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele. [...] Nenhuma pedagogia é neutra. Toda pedagogia é política. Há uma pedagogia que reforça o silêncio em que se acham as massas oprimidas e uma pedagogia que tenta dar-lhes a palavra. Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa e da teoria dessa prática (GADOTTI, 2010, p.71-72).

A educação manifestamente trabalha com valores, princípios, interesses e finalidades específicas. Cremos que tais fatores influenciarão e se mostrarão até mesmo decisivos para a visão de mundo dos educandos, bem como para sua postura frente a realidade em que estão inseridos.

Por exemplo, o que têm eles a dizer em face do panorama de profunda desigualdade econômica e social, no Brasil e no mundo? O que representa, para eles, a opulência financeira da elite minoritária em comparação com as circunstâncias degradantes em que vivem milhares de indivíduos? Qual o posicionamento dos alunos diante da subnutrição, falta de saneamento básico e moradia digna, que assolam um sem-número de homens e os condenam a situações aviltantes de existência? O que pensam acerca do desemprego em massa e do chamado “mercado de trabalho informal”, que se tornaram uma espécie de marca registrada brasileira? Que leitura fazem da condição precária em que se acham a saúde, a segurança e a educação públicas – em termos genéricos - no Brasil?

Acreditamos que a maneira como os educandos encaram e respondem a questões como as que acima formulamos têm muito que ver com a espécie de educação a que tiveram acesso e com que travaram contato. Com isso, desejamos dizer que a forma como os sujeitos interpretam a realidade e entendem sua própria participação na sociedade depende, em grande proporção, da prática educativa que receberam. Se a mesma se notabiliza pelo silêncio em torno da temática sociopolítica, muito possivelmente os alunos se manterão reticentes e superficiais – quando não, calados – ao lidarem com o assunto. Por sua vez, se a atividade educativa primar pelo estímulo à investigação, à reflexão e ao debate concernente à conjuntura política e social, a tendência é de que os educandos abordem a mesma de maneira interessada, embasada e crítica.

Nesse cenário, é nosso entendimento que uma educação que se atém rigidamente à descrição dos conteúdos disciplinares e induz os alunos a somente decorá-los – como, para nós, age a concepção educacional conservadora -, não está, em hipótese alguma, comprometida com a formação integral dos indivíduos. Em primeiro lugar, porque essa espécie de atividade educativa apresenta uma natureza predominantemente narrativa. Isto implica na existência de um sujeito narrador de temas - que é o professor - e de espectadores e ouvintes da narração - que são os alunos. O professor, neste caso, possui uma incumbência bem delimitada, que é transmitir os conteúdos de sua disciplina e preparar seus alunos para memorizá-los. De uma forma genérica, os assuntos são exibidos de maneira fragmentada, sem a preocupação de integrá-los à totalidade de um contexto e, assim, dar-lhes um significado mais abrangente. Ao contrário, os temas estanques aparecem aos educandos sem qualquer conexão com sua realidade concreta.

Segundo esta concepção, tanto melhor será o educador quanto mais se detiver literalmente na narrativa das temáticas relativas à sua disciplina. De igual modo, tanto melhor será o aluno quanto melhor decorar e repetir as referidas temáticas:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1981, p.66).

Na verdade, esta visão educacional concebe o aluno como simples acumulador de conceitos, datas, fórmulas, regras e frases. Isto revela que um dos pressupostos essenciais deste tipo de educação é que o conhecimento pertence, de maneira exclusiva, ao professor. Por conseguinte, o educando se trata de um ser absolutamente ignorante, que depende inteiramente do saber de seu mestre. Vale reiterarmos que tal “saber” consiste na transferência dos conteúdos disciplinares, e que o “aprendizado” do aluno é verificado pela sua habilidade de retê-los na mente.

Inferimos ainda, sem grandes esforços, que esta prática pedagógica nega peremptoriamente a presença do diálogo na relação professor-aluno. O professor é alçado ao posto de dono da verdade, e o aluno rebaixado à posição medíocre de mero assimilador do que o professor lhe dita. Assim, o educador nada tem a receber do educando, ao passo que este nada tem a doar àquele.

O posicionamento que assumimos é o de que o expediente que acabamos de mencionar interdita totalmente a apreensão crítica da realidade por parte do aluno. Aliás, é importante reforçarmos que “[...] a memorização mecânica do perfil do objeto não é

aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 1996, p.69). Com efeito, o ato de simplesmente decorar conteúdos inibe a curiosidade do educando, estreita sua faculdade reflexiva e, logicamente, impede que sua criticidade se desenvolva.

Habitualmente, no que diz respeito a essa atividade pedagógica, o professor não desafia os alunos com perguntas que tangenciam ao seu cotidiano e, igualmente, não os instiga a pensar e ir ao encontro das respostas. Estas já lhes são dadas pelo professor, de maneira pronta e definitiva. Basta que o aluno rigorosamente as decore e reproduza. Não há, pois, qualquer estímulo à interação com o mundo real e à captação das circunstâncias que efetivamente perfazem seu dia a dia. É como se as esferas econômica, política e social não existissem ou não tivessem a menor relevância para suas vidas. Compete ao aluno deter-se, de maneira restrita, nos temas curriculares. Cremos que isto fará com que a ingenuidade, a infantilidade e a alienação, por exemplo, sejam alguns dos aspectos predominantes em sua consciência.

Estamos convictos, pois, de que a noção conteudista de educação se enquadra perfeitamente na visão de mundo da classe social dominante, além de atender aos seus interesses com extrema eficácia. De fato, esta atividade pedagógica se baseia em experiências dissertativas e informes a serem decorados pelos educandos. Não há o devido incentivo ao pensamento lógico e criticamente construído pelo próprio aluno. Com isso, sua curiosidade, espírito indagador e criatividade são detidos, pois não são estimulados. Fica claro que, dessa maneira, está construído um enorme obstáculo à mudança da conjuntura socioeconômica. Explica-se: onde não existe questionamento, reflexão crítica e averiguação séria da realidade, não há também viabilidade para a transformação da sociedade:

Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 1981, p.68-69).

Um povo inquiridor, pensante e consciente de seus direitos e de sua força é algo que os detentores do poder repugnam com veemência. Afinal, uma população dotada destes atributos torna-se plenamente capaz de alterar determinadas circunstâncias que lhe são desfavoráveis. Eis o porquê de a elite dominante alinhar-se à noção conservadora de educação. Quanto mais o aluno se dedicar unicamente à memorização mecânica e ao arquivamento sistemático e irrefletido de conteúdos, mais anestesiada será sua consciência, mais passiva será sua postura frente ao mundo e mais infantil sua apreensão da realidade.

A consciência de quem não se habitua a ponderar e examinar os fatos com sobriedade torna-se campo propício à ignorância. Portanto, incapaz de enxergar nitidamente

o seu contexto, muito menos de avaliar o mesmo com o necessário rigor, o indivíduo oferece pouca ou nenhuma resistência às ilusões criadas e à domesticação imposta pelo estrato social dominador. É bastante improvável, mesmo impossível, que alguém transforme qualquer conjuntura sem antes conhecê-la profundamente e sondá-la com perspicácia. Por isso, entendemos que a educação conteudista, de maneira bem justificada, pode também receber a denominação de conservadora. Isto porque sua metodologia termina por colaborar para que a elite conserve inabalável o seu poderio econômico, político e social e, igualmente, assegure o controle da parcela menos favorecida do povo.

A educação libertadora, por seu turno, recusa que o imobilismo seja uma espécie de estigma do ser humano. Antes, toma por fundamento a natureza incompleta do mesmo e enxerga a história como um incessante devir. Isto quer dizer que, para a mencionada corrente educacional, o homem não é um ente cabalmente finalizado, nem a realidade é imóvel ou previamente instituída. Diversamente, esta é resultado dos desígnios e resoluções dos indivíduos e, portanto, suscetível a transformações advindas de suas reflexões e ações. Assim, uma das premissas elementares dessa educação progressista é que a realidade histórica emerge a partir dos atos do homem:

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem (FREIRE, 2008, p.94).

É pela razão acima exposta que a educação libertadora enfatiza energicamente o pensamento e o questionamento críticos do aluno, tanto sobre si mesmo quanto a respeito do mundo ao seu redor. Afinal, a realidade não está dada, de maneira fatal e intransponível. Por isso, é fundamental que o educando capte o dinamismo da mesma e sinta-se desafiado a entender os porquês que a engendram. Mais ainda, que adquira a consciência de que, por intermédio de sua apreciação atenta e rigorosa dos fatos, aliada à sua intervenção prática, as circunstâncias podem ser significativamente alteradas. Através da metodologia educacional conservadora, estamos convencidos de que tal feito não só é bastante improvável, como mesmo impossível. Nas palavras de Paulo Freire:

Enquanto a concepção 'bancária' dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. Deste modo, a prática 'bancária', implicando no imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente 'bem-comportado', não

aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária (FREIRE, 1981, p.84).

Vale reiterar que a atividade pedagógica não é por nós concebida como sistematicamente presa à exposição de temas e à narrativa de conteúdos. A tarefa educacional não pode se limitar à mera instrução, tampouco às dissertações dos docentes. Segundo nosso entendimento, é deficiente a educação cujo objetivo final seja induzir os alunos a tão-somente decorarem e depositarem na mente um conjunto de assuntos. Tal método não provoca o crescimento do indivíduo, mas sua redução e rebaixamento enquanto ser humano, visto que não o prepara para a ação refletida e criadora.

A educação libertadora, além da abordagem às temáticas disciplinares, volta-se também para o desenvolvimento da criticidade do educando. Seu interesse é o de conscientizá-lo quanto à indispensabilidade de romper com a imobilidade e a omissão diante dos mais prementes problemas socioeconômicos que o tangenciam. Ainda, um dos propósitos visíveis desta noção educacional é possibilitar a participação pensante e concreta do aluno no processo de edificação da sociedade em que se acha inscrito.

Estamos imbuídos da convicção de que esta dinâmica proporciona ao homem se tornar sujeito autêntico de sua própria história. Dessa maneira, a educação libertadora fornece subsídios para que a ingenuidade deixe de ser uma marca da consciência, de tal modo que em seu lugar o importante senso crítico venha à tona. Portanto, esta prática educativa termina por contribuir inegavelmente para promover a dignidade e o engrandecimento do indivíduo na qualidade de ser humano que ele é. Dermeval Saviani acentua o caráter da promoção à qual nos referimos:

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que *deve* ser realizada (SAVIANI, 1986, p.41, grifo do autor).

CONCLUSÃO

Finalizamos este artigo com uma firme convicção: enquanto a educação conservadora, para nós, se inclina à conversão do ser humano em objeto, a prática pedagógica libertadora abre caminho para o seu desenvolvimento como sujeito. A primeira noção pedagógica se revela um grandioso empecilho à ação reflexiva e autônoma, pois não fomenta a criticidade no indivíduo. A última, em contrapartida, procura fazer com que este indivíduo, por si mesmo, adquira e preserve o hábito de pensar e repensar acerca de

sua condição social concreta. Desse modo, ele se mostrará conscientemente preparado para examinar a realidade, agir sobre a mesma e alterá-la.

Nesse sentido, a educação libertadora não deixa de se constituir num esforço para provocar no aluno a análise rigorosa de seu contexto econômico, político e social. Fazemos questão de repetir que um de seus pressupostos é muito bem definido: propiciar ao educando a compreensão criticamente ampla do cenário em que vive. Mais ainda, estimulá-lo à reflexão sóbria e contínua e às necessárias ações que, por sua vez, modificarão as circunstâncias que lhe são adversas. Portanto, esta atividade educativa visa à formação de sujeitos cuja observação lúcida dos fatos os conduza à percepção das causas estruturais, para exemplificar, da miséria, das injustiças e da colossal desproporção de renda entre as classes – fenômenos fortemente presentes na sociedade. Homens e mulheres que assumam uma participação efetiva e inadiável nas questões que tangenciam à população, que se engajem no processo de transformação da ordem socioeconômica e na implantação de um mundo mais justo e solidário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Pedagogia da práxis*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 7ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. 11ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AUTOBIOGRAFIA COMO ESCRITA DE SI

Danielle Bastos – CAP-UERJ
daniellebastoslopes@hotmail.com

E se eu não nunca disser o que deve ser feito, não é porque eu acredito que não há nada a ser feito. Pelo contrário, é porque penso que há mil coisas para se fazer, inventar.

(FOUCAULT, 1991, p. 174).

FORMAÇÃO DOCENTE E DISCURSOS “FORMADORES”

Nas reformas curriculares ibero-americanas⁹ os textos para formação de professores adquirem uma tendência comum, tanto quanto conectam-se. Há os modelos integrados, entre os quais, temos o desenho por competência, voltado para a profissionalização e técnica e, em outro contexto, o modelo com grades e disciplinas.

Em sentido duplo, o debate adquiriu centralidade a partir dos anos 1990 (LOPES; MACEDO, 2011; DE ALBA; LOPES, 2015). A reforma das Diretrizes Curriculares Para a Formação de Professores¹⁰ (DCN) e as Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia substantivam os principais documentos.

Um antagonismo entre conteúdo e competência, marcam as licenciaturas. Na parte “competência”, (ver, F. BARRIGA, (2014) para o México; DIAS (2014) para o Brasil e PINAR (2012) para os norte-americanos), os arranjos provocam rupturas e dissidências entre ambos os modelos. Como afirma Dias (2014) no Brasil e F. Barriga no México (2014), um currículo de competência é destacadamente contestado em movimentos grevistas por professores, demonstrando disputas no contexto ibero-americano. Vinculado ao enciclopedismo, o currículo por disciplinas, é o mais comum de críticas por se tratar de uma desvinculação da prática. No entanto, mesmo contestado em sua duplicidade, a simples recusa do conteúdo não oferece a superação dos modelos de competência. Arriscaria dizer que um ou outro pouco alteram o cotidiano das instituições em sentido amplo.

9 Esta análise tem por base os estudos de Rosanne Dias (2014) que investigou os textos produzidos pelas agências multilaterais: Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) da Unesco, Oficina Regional de Educação para a América Latina e do Caribe (OREALC), também da International Bureau of Education (IBE).

10 No Brasil os dois principais documentos para formação de professores consistem nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (DCN), publicada em 2001 e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia DCN (2005).

Nos textos ibero-americanos, o comum entre os dois termos, especifica uma dimensão do conhecimento técnico a partir da valorização do desempenho o que resulta no afastamento dos modelos conteudistas.

Em um estreito americano, as iniciativas do modelo integrado demonstram uma valorização do desempenho docente combinando resultados de produtividade com a progressão por mérito (BARRIGA, 2015; F. BARRIGA, 2015). A formação atual do professor é combinada ao mérito e orientada por instituições bilaterais (UNESCO, 2015).

AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mas antes voltemos um passo é preciso explicar o autobiográfico.

No México e nos Estados Unidos (PINAR, 2009, 2011)¹¹, houve certa coincidência entre uma moda auto narrativa Moderna, com a aposta nas autobiografias como exercício de análise. Na proposta por Pinar (2011), o autobiográfico corresponde a um eu narrador que (auto) interpreta a si mesmo e aos outros (alunos, pais, professores), cujo o local de trabalho é seu objeto de estudo. A autobiografia analisa práticas sociais a partir do cotidiano. Isso revela a função da cultura na construção coletiva e práticas em torno da própria vida” (DELGADO, 2014, p.108).

A suposição, estaria dentro do desconhecido. O autobiográfico questiona a si partir da própria escrita e certa predeterminação do currículo, mostrando espaços indeterminados e relações de incompletude, aversão e inconsciência.

Portanto, se as autobiografias interrogam o sujeito-humano-universal que excluem os processos inconscientes e hetero- homônimos, o exercício autobiográfico¹², afirma que como pesquisador de si, de sua própria subjetividade, o conhecimento estabelece um importante exercício coletivo de encontro com *outros* (PINAR, 2009; MILLER, 2014). O autobiográfico, em espelhamento, constitui o que temos de mais “inconsciente” e afastado do universalismo (PINAR, 2011).

11 Cf. Pinar (2009, 2011).

12 O movimento autobiográfico teve grande expressão a partir dos finais dos anos, 1960 e 1970 nos Estados Unidos, junto ao movimento de *Reconceitualização*. William Pinar criou o conceito *currere* que não vou me ater aqui, mas sugiro ao leitor uma breve passagem por seus textos organizados (PINAR, 2009, 2011). Nas palavras da participante do mesmo movimento nos Estados Unidos, Janet Miller (2014, p.2047-2048): “Desenvolvido por Pinar e elaborado por Pinar e Grumet (1976), o método autobiográfico de *currere* – que nunca teve a intenção de ser uma fórmula linear – propunha meios de transformar uma noção estática de currículo como “conteúdo” em processos ativos que consideram os aspectos temporais e autoreflexivos na interpretação dos sujeitos sobre as experiências educacionais [...] Com/em *currere*, currículo deixa de ser uma “coisa” e se torna mais um processo, uma ação, um envolvimento com e no mundo. Portanto, *currere* é simultaneamente posicionado como autobiográfico, político, histórico e intelectual, e não envolve só normas, livros didáticos e objetivos dos distritos escolares, mas convida professores e alunos a ter “conversas complicadas”.

Em uma especificação sobre o conceito, as explicações de Pinar são esclarecedoras:

O trabalho testemunhal na verdade, político das políticas de identidade é, eu acho, conduzido de forma mais responsável e convincente pela autobiografia. Ao invés de reivindicar para si mesmo uma identidade coletiva, na qual o sujeito pressupõe ser representativo do Outro ausente, o sujeito deveria refocalizar sua obrigação moral e sua oportunidade pedagógica para a sua própria descolonização, onde aqueles binarismos internalizados estruturados pelo colonialismo, poderiam ser reconstruídos como identidades múltiplas e interligadas, atravessando as fronteiras entre história e política traçadas em nosso terreno psíquico. (PINAR, 2009, p. 151-152)

A ideia de identidade e individualidade, sugere devires, memórias, que se interconectará com outras identidades dissonantes e complexas (LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2013). Nas observações de Miller (2014, p.2048), as autobiografias podem centralizar “compreensões subjetivas do que e como normas sociais e culturais historicamente, constituem, reprimem ou trazem à tona o que é geralmente compreendido como conhecimento”. Miller (2014) está destacando as possibilidades do desconhecido nas experiências vividas em comunidades escolares.

A escrita de si apresenta aqueles aspectos que não podem ser inteiramente conhecidos. Os quais modelos e métodos de testagem de larga escala (*accountables*) não atingem.

Trabalhar autobiograficamente analisa intersubjetividades e constrói versões para muitas narrativas e práticas. (MILLER, 2014). A tensão entre particularidade e universalidade é um dos pontos do autodescrever-se; o que corresponde a própria ficção de cultura (MILLER, 2014; PINAR, 2011; ST. PIERRE, 2013). O professor “é o sujeito que, certamente, se move entre uma cultura universal e outra cultura particular, [de semelhante modo], como entre diferentes grupos e instituições” (DELGADO, 2014:112). O escrito autobiográfico expõe identidades híbridas e ambivalentes (BHABHA, 1994; SAID, 1996), substanciam certa inter-relação e mediação entre particularidade e universalidade. Ao contrário, de abordagens, que utilizam o auto estudo (*self-study*) para chegar a soluções “eficazes”, com relatos (*accounts*) de vidas e práticas docentes que “funcionam”, o autobiográfico, em contraposição, é um exercício de esboço criativo dos quais muitos exemplos tornaram-se, parte da narrativa e autorreflexão. O autobiográfico corresponde, portanto, ao questionamento de como irrompem subjetividades e como ele mesmo (professor) vive todas estas (PINAR, 2009, 2011).

ESCRITA DE SI, RELATOS DE PROFESSORES SOBRE O ATO DE ESCREVER SOBRE SI MESMO

Vivi anos na comunidade aqui do Ca -UERJ nos anos 1990 não tinha a inclusão a escrita no caderno após as aulas. Já nos 2000 começamos com essa prática. É muito rico essa possibilidade de pensar como foi o dia, os questionamentos, os conflitos, nem sempre da para escrever grandes textos sempre, mas o diário na realidade é u grande desabafo muitas vezes. É ali que colocamos nossas angustias, medos receios, assim como coisas felizes que fazemos de uma turma para outra. (Professora dos anos iniciais, leciona há 8 anos no instituto CAp-UERJ)

Acho interessante poder escrever, no início não gostei muito pensei que seria muito trabalhoso ou extensivo, mas esse diário me ajudou nas práticas de estágio quando fui compor meu relatório. Outra coisa diferente, com essa possibilidade é que estamos pouco acostumados a escrever sobre si. Escrevemos sobre outros autores, livros nem sequer podemos colocar nosso argumento as vezes, pois ainda estamos na graduação, mas falar sobre si mesmo sempre complexo. (Bolsista de Iniciação à Docência, há 2 anos no instituto CAp-UERJ)

Acho o mais interessante desses anos escrevendo esses diários foi poder me deparar anos depois com várias versões de mim. Deixei uns 10 na sala de anos variados; não os joguei fora, assim de imediato. Ali tem muita história, muita luta, o professor não nasce da graduação pronto ele vai se construindo. Com dor, angustia, sentimentos. Escrever foi encontrar uma [aqui ela cita o próprio nome] muito diferente. Mais nervosa, mais “boazinha”, mais angustiada. Elas refletem também momentos da minha vida e particularidades da profissão. Outra coisa muito generosa nestes anos penso que foi a troca com as parceiras [o CAp-UERJ tem o costume de nos anos iniciais dividir duas professoras para uma mesma turma, atuado em bi docência].

Logo continua

Essa troca de escrita também nos faz sentir menos sozinhos, a escrita é cotidianamente solitária mas ter um diário dividido auxilia nos debates e construções da turma. (Professora dos anos iniciais, leciona há 8 anos no instituto CAp-UERJ)

ESCRITA E DIFERENÇA

Com efeito estes relatos ¹³demonstram a escrita como objeto de sedução e estranhamento. Ao se deparar anos depois com os mesmos cadernos escolares, “nunca é

13 Estes relatos são depoimentos de alunos e professores do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp -UERJ), pertencente à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Os relatos não têm intenção de trazer evidências “reais” de um campo de trabalho, ou sugerir o uso das autobiografias como método a ser aplicado.

pedido ou solicitado nos cursos de graduação” (relato da segunda e terceira entrevistadas), é interessante perceber como a narrativa e o ato testemunhal concebem afetos. O escrever sobre outros e pouco sobre si, não explorarei neste artigo (BASTOS LOPES, 2017). Minha intenção não é defender o intelectual sem rosto e sem corpo, como bem citou Edward Said (1996), entretanto, chamam atenção as concepções do que seria a figura sedutora, quanto familiar, do professor, que controla as normas de subjetividade e expressão do próprio corpo. Valendo-me das palavras de Edward Said (1996) sobre o intelectual - professor na sociedade contemporânea:

Há o perigo de que a figura ou imagem do intelectual possa desaparecer num amontoado de detalhes, e que ele possa tornar-se apenas mais um profissional ou uma figura numa tendência social. [...] quero também insistir no fato de o intelectual ser um indivíduo com um papel público na sociedade, que não pode ser reduzido simplesmente a um profissional sem rosto, um membro competente de uma classe, que só quer cuidar de suas coisas e de seus interesses. A questão central para mim, penso, é o fato de o intelectual ser um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público. E esse papel encerra uma certa agudeza, pois não pode ser desempenhado sem a consciência de se ser alguém cuja função é levantar publicamente questões embaraçosas, confrontar ortodoxias e dogmas (mais do que produzi-los). (SAID, 1996, p. 25)

Estes relatos não tem a intenção de oferecer métodos autobiográficos. Uma padronização ou predeterminismos, são construções que duplamente questiono. A menção à temporalidade, trazida pelos cadernos, chama atenção para as intersubjetividades e como nos apropriamos de um discurso pedagógico para revisitá-lo posteriormente. O exercício sugere sedução e estranhamento com a própria constatação narrativa.

O sujeito autobiográfico que escreve memórias, não é, nem o competente que determina os instrumentos da sua formação ou aquele dos conteúdos preso em programas de disciplinas e desvinculado da prática. O indivíduo que escreve é descentrado; está mais próximo das imprevisibilidades e diferença, do que o que afeta a formação (MILLER, 2010,2014; PINAR, 2009,2011).

Em tese, existem poucas instituições, onde o controle não esteja voltado para o “conteúdo ou a competência”. Entender as vulnerabilidades desse controle na formação docente é o que viabiliza as decisões políticas.

Isto significa dizer, que o indivíduo autocentrado, membro da sociedade igualitária e com agenda de justiça é interrogado na essência de suas categorias mesmas de justiça, humanidade e universalismo.

CONCLUSÕES

Os achatamentos (planos, metas, *accountabilitys*) pouco alteram as práticas docentes e não sinalizam sentidos próximos às particularidades do professor. Um intelectual sem rosto e sem corpo, (SAID, 1996; SCOTT, 1998) é parte do lugar comum da formação pedagógica. A contribuição mais interessante das autobiografias ao meu ver consiste em não definir formações ou achatar contradições.

Entre a divisão conteúdos e competências existe um contraste de oposição. O conteúdo funciona junto à experiência, e isso vemos na separação das disciplinas escolares. Há uma distinção claramente evidente na maioria das formações: primeiro organiza-se o conteúdo para posteriormente, o indivíduo testar as competências que “aprendeu”.

Em oposição a esse binário, o que viria primeiro e outro sucessivamente, o autobiográfico oferece conhecimentos e suposições contraditórias, as vezes incompatíveis, mas que acenam sempre tipos complexos, contingentes. Estou chamando contingente os processos narrativos e que tem na possibilidade do autobiográfico uma maior imaginação e potencialidade dos afetos (MILLER, 2014). Espero que a noção possa acenar ao campo que avaliações não podem ser inteiramente conhecidas. A pedagogia não se restringe a detalhar planos e sugerir testagens. Um emprego interessante é pensar outros possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS LOPES, Danielle. O inimigo do conceito: possibilidades do autobiográfico no processo de formação de professores. In: PINTO, F. G.; BASTOS, L; CASTANHEIRA, M.; ALVARENGA, R. (Org.). *Hortelã: formação de professores em Filosofia e outros ensaios*. Coleção Chás para a Filosofia. Rio de Janeiro: Publit, 2017.

BHABHA, Homi. K. *The location of culture*. New York: Routledge, 1994.

DE ALBA, Alicia; Casimiro Lopes, Alice (Coords.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE Educación, 2015.

DELGADO, Manuel M. La tensión particularidad-universalidad de la cultura. Reflexiones sobre escritura autobiográfica y formación de profesores. In: DE ALBA, Alicia; Casimiro Lopes, Alice (Coords.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE Educación, 2015.

DIAS, Rosanne. E. Organização curricular: um campo de antagonismos. LOPES, Alice; DE ALBA, Alícia. In: *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2014.

BARRIGA, Angel, D. Impacto de las políticas de evaluación y calidad en los proyectos curriculares. In: DE ALBA, Alicia; Casimiro Lopes, Alice (Coords.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE Educación, 2015.

F. BARRIGA. D. A. ¿Es posible enseñar competencias disociadas de los contenidos curriculares? In: DE ALBA, Alicia; Casimiro Lopes, Alice (Coords.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE Educación, 2015.

FOUCAULT, M. *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York: Ed. Vintage Books, 1970.

_____. *Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori*. New York: Ed. Semiotext, 1991.

LOPES, Alice C e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies* (Print), v. 45, p. 28-38, 2013.

_____. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice C. e DE ALBA. A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2014.

MILLER, Janet L. Nostalgia for the Future Imagining Histories of JCT and the Bergamo Conferences. *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol 26, n. 2, 2010.

_____. Teorização do currículo como antídoto contra/na Cultura da Testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, 2014.

PINAR, W. F. Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, 2009.

_____. *What is curriculum theory?* New York, NY: Routledge, 2011.

SAID, Edward W. *Representations of the intellectual: Reith lectures*. New York: Vintage, 1996.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. *Proj. História*. São Paulo (16), fev, 1998.

ST. PIERRE. The Appearance of Data. *Cultural Studies. Critical Methodologies*. 13 (4) Ed. SAGE Publications, 2013.

A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEFET/RJ

Sílvio Antônio Cardoso de Castilho

Mestre pelo PPFEN/CEFET/RJ

estarb@hotmail.com

Felipe Gonçalves Pinto – PPFEN/CEFET/RJ

feli pepp67@gmail.com

Talita de Oliveira – PPRER, PPFEN/CEFET/RJ

talitaoli@hotmail.com

I – O ENSINO DE FILOSOFIA E OS CURSOS TÉCNICOS NO BRASIL – Uma breve apresentação.

Este artigo busca trazer um olhar mais atento sobre as trajetórias do ensino técnico e do ensino de filosofia no Brasil, com especial atenção à convergência dessas trajetórias no contexto específico da implementação da disciplina de filosofia nos cursos de ensino médio integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Para ensaiar uma aproximação junto aos aspectos e perspectivas do ensino de filosofia no contexto do CEFET/RJ, a pesquisa buscou reunir e estudar as experiências, percepções e avaliações provenientes de docentes de Filosofia da instituição por meio da realização de um grupo focal.

Causa-nos estranhamento que uma disciplina importante como a filosofia tenha sido várias vezes, no decorrer da história, retirada do currículo ou inserida nele de forma optativa. Também nos causa estranhamento a resistência que por vezes essa disciplina encontra por parte da comunidade escolar, que questiona a importância dela e da sua “utilidade” dentro da matriz curricular dos cursos das áreas técnicas, sob a alegação de ela ocupar uma carga horária que seria melhor aproveitada se utilizada para lecionar disciplinas de dito cunho técnico e prático.

A problemática que aqui se apresenta é: qual a importância e contribuições da disciplina de filosofia em cursos técnicos de Ensino Médio? Nesse sentido, quando analisamos as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas no art. 35 da LDB (BRASIL, 1996), os objetivos propostos buscam:

[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação

básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo; c) o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Percebe-se que a filosofia tem a possibilidade de auxiliar no alcance destas finalidades e que o pensamento filosófico muito tem a contribuir com a preparação dos estudantes no que concerne ao desenvolvimento da autonomia intelectual, moral e ética.

Em junho de 2008, a disciplina de filosofia se torna obrigatória nos currículos do ensino médio, nas três séries, através da Lei nº 11.684, promovendo assim uma alteração na LDB 9.394/96, na qual a filosofia era apresentada apenas como domínio dos conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania, disposto no art. 36; § 1º; item III.

Todavia, em março de 2017, é publicada uma atualização da LDB¹⁴, conhecida como Reforma do Ensino Médio, que, no seu artigo 35-A; §2º, prevê a obrigatoriedade de estudos e práticas de filosofia, arte, educação física e sociologia (BRASIL, 2017), não ficando claro, até o momento, como estes se darão.

Neste trabalho, o objeto de estudo foi o ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo CEFET/RJ. Sendo assim, torna-se necessário abordarmos, de forma sucinta, como se deu o aparecimento dos cursos técnicos no Brasil, para entendermos melhor a sua historicidade e o formato como foi organizado.

Pereira (2003) fez uma revisão sobre a implantação dos cursos técnicos no Brasil desde a década de 1930 até o início do século XXI, defendendo a ideia de que os Centros de Educação Tecnológica deveriam propor cursos que atendessem aos interesses locais, contribuindo para o crescimento regional. No trabalho de Moura (2007), o foco foi a formação de jovens e adultos em cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, sendo que, para a concretização desta proposta, foi necessária uma estruturação adequada dos Centros de Educação Profissional, promovendo uma formação do seu corpo docente, além de uma organização curricular adaptada ao público adulto, desenvolvendo inclusive grupos de pesquisa sobre o assunto.

Garcia (2000) seguiu na mesma linha de raciocínio de Moura (2007), criticando a forma como a política nacional disponibilizou cursos profissionalizantes focados unicamente na formação de mão de obra para atender às demandas do mercado, sem a preocupação de promover uma formação integral que permitisse que os educandos pudessem avançar seus conhecimentos em outras áreas.

14 Trata-se da lei 13.415/17, que, entre outras coisas, altera a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A promulgação daquela lei resultou da tramitação da Medida Provisória 746, vigente entre setembro de 2016 e março de 2017.

Brandão (2009) fez uma revisão histórica sobre o CEFET/RJ, no que tange aos conceitos de cursos técnicos, formação tecnológica e educação tecnológica. A autora apontou ainda para uma dificuldade de compreensão entre estes termos devido principalmente às políticas públicas propostas pelo poder executivo que não eram claras nas suas regras e ações, além da falta de organização administrativa e pedagógica que atendessem efetivamente para a formação ampla do cidadão. Por sua vez, Pacheco (2011) trouxe uma análise histórica sobre a criação dos institutos federais de educação tecnológica, mostrando que eles surgiram com o propósito de promover uma melhor democratização do conhecimento, procurando atuar localmente, atendendo os interesses de uma determinada região, permitindo que os jovens pudessem obter uma formação ampla e ao mesmo tempo uma formação técnica, oportunizando, assim, atuar no mundo do trabalho.

Assim sendo, os objetivos do presente trabalho foram: conhecer a trajetória da implantação do ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados do CEFET/RJ e apresentar o pensar dos docentes da instituição sobre a disciplina de filosofia, com o intuito de conhecer e repensar o seu papel no ensino médio. Esperamos, ainda, com este trabalho, obter mais dados sobre a prática da filosofia nas escolas brasileiras e colaborar para uma reflexão crítica sobre os seguintes temas: educação, filosofia, ensino e cursos técnicos integrado ao ensino médio.

II - METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho, utilizou-se a técnica de Grupo Focal (GF), promovendo o encontro com os professores de filosofia do CEFET/RJ para uma entrevista coletiva.

O GF é eficaz por permitir que os participantes tenham seus pontos de vista explorados pelo pesquisador, por meio de reflexões sobre um determinado fenômeno social, que, nesta pesquisa, esteve relacionado ao ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados, explorando desde o momento em que a disciplina foi incorporada às matrizes e os impactos dela na formação dos alunos dos cursos técnicos integrados.

Quando utilizamos o GF, os participantes conversam em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação.

A seleção dos participantes do GF ocorreu de forma intencional, portanto foram convidados a participar deste encontro alguns professores de filosofia do CEFET/RJ, que se reuniram em uma sala de aula do Programa de Pós-graduação da instituição no dia 29/03/2017. Toda atividade foi registrada em áudio e durou uma hora e três minutos. Posteriormente, a interação foi transcrita e analisada, tendo fragmentos das falas inseridas nos resultados da pesquisa. Utilizamos, para o tratamento dos dados, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1995).

Neste artigo, por uma questão de espaço, não anexamos a íntegra da transcrição do GF. Os interessados em acessar a entrevista completa poderão obter este material na dissertação de Mestrado de Sílvia Castilho, Castilho (2018).

III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do GF cinco professores de filosofia do CEFET/RJ que se reuniram na instituição no dia 29/03/2017 para a entrevista coletiva.

Os dados gerados pela entrevista foram estruturados em três eixos temáticos que serviram para organizar a análise das informações obtidas na pesquisa. Os eixos temáticos foram os seguintes:

1. Implantação da disciplina de filosofia e sua justificativa;
2. Cursos técnicos integrados no CEFET/RJ;
3. A utilidade da filosofia.

III.1 IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DO CEFET/RJ

Os docentes participantes desta pesquisa são professores efetivos da instituição, aprovados em concurso público. Quatro deles possuem doutorado em filosofia, concluído entre 2012 e 2015. Dois professores cursaram o doutorado na UFRJ, outro na PUC-Rio e outro na UERJ. O quinto professor possui mestrado em filosofia.

Através da análise das falas deles, foi possível depreender que a história da disciplina de filosofia no CEFET/RJ é algo relativamente recente, uma vez que a instituição centenária só passou a discutir e incluir a filosofia nos seus cursos a partir de 1998, graças à disposição de um docente da área, que aceitou o desafio de elaborar o projeto da disciplina e implantá-la nos cursos técnicos da escola.

Ressaltamos que o CEFET/RJ, instituição que se inscreve na educação profissional por sua missão e trajetória, introduziu a filosofia em sua matriz curricular do ensino médio dez anos antes de sua obrigatoriedade. De acordo com a Lei 9394/96 - Nova LDB, as disciplinas de Filosofia e Sociologia não eram obrigatórias nas matrizes curriculares dos cursos de nível médio. A obrigatoriedade só ocorreu a partir da Lei 11.684/08, que modificou o artigo na LDB.

Com essa inclusão, o CEFET/RJ corroborou com a ideia de importância da filosofia na formação discente e, particularmente, na formação técnica. Alves (2002) citou a importância de se incluir a filosofia nas matrizes curriculares do ensino médio.

A introdução da disciplina filosofia no ensino médio justifica-se, assim, por se tratar de uma *mediação necessária* na formação dos educandos no sentido de capacitá-los, teórica e metodologicamente, para intervirem de forma efetiva, ativa e consequente em seu meio social, para transformá-lo. (ALVES, 2002, pág. 122).

Os docentes do grupo ainda reforçaram, em visão unânime, a importância da disciplina na instituição, ainda que essa disciplina sempre gere conflitos e não tenha como propósito ter sua importância reconhecida, pois o estranhamento é inerente à atividade filosófica, que é subversiva, analítica e crítica em relação ao sistema.

Como podemos perceber na fala abaixo:

[...] Neste contexto, a filosofia na educação básica é obrigatória demais, duas vezes obrigatória, ela tem que estar na educação básica, ela não pode estar fora da educação básica, não pode ser um privilégio de alguém que escolhe um curso específico ou que tenha oportunidade de estudá-la depois. É um dos modos de operar, dos mais interessantes da sociedade. Quanto mais gente puder operar a partir dele, melhor ainda. Tem que ser obrigatório na educação básica. (Professor Marcos)¹⁵

Tal afirmação corrobora com o argumento do Parecer CNE/CEB 38/2006, que entende que o ensino de Filosofia não deve ser privilégio de alguns, mas, sim, ofertado a todos, compondo o currículo básico do Ensino Médio em todas as instituições. O ensino de filosofia no país teve “idas e vindas”, motivadas por questões políticas vigentes em cada momento histórico, e no CEFET/RJ não foi diferente.

III.2 A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO DO CEFET/RJ

As discussões no âmbito do Ministério da Educação sobre o processo de integração do ensino médio com o técnico começaram em 2003, no primeiro Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em Brasília, entre os dias 19 a 21 de maio de 2003, tendo como eixo o balizamento da concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura, que gerou, ao término deste evento, o livro *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho* (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2005).

A maioria dos professores entrevistados ingressou na instituição a partir de 2009, acompanhando a transição entre os cursos técnicos concomitantes e os cursos técnicos

¹⁵ Os nomes dos professores que participaram da pesquisa foram substituídos por pseudônimos por razões éticas da pesquisa.

integrado. A implantação desta modalidade de ensino ocorreu no CEFET/RJ a partir de 2012. Os professores relataram ter havido, nessa época, um diálogo com a gestão sobre a redução de carga-horária de algumas disciplinas em função da implantação dos cursos integrados na instituição e se seria possível que a filosofia tomasse para si temas que seriam devidamente estudados nelas.

Cada área procurou defender a importância da permanência das suas disciplinas na matriz curricular, o que também ocorreu com a filosofia, porém o espaço de debates sobre os impactos pedagógicos dessa implementação era reduzido. Para ampliação desse espaço, foram criados grupos de trabalhos (GTs) na instituição, entretanto as discussões se concentraram mais em temas práticos e de ordem político-financeira, em detrimento dos temas especificamente pedagógicos.

A fala dos professores sobre a disputa por carga-horária e a realocação de conteúdos em outras disciplinas nos remete a uma preocupação que se encontra latente na educação brasileira atualmente, com a aprovação da lei 13.415/17, referente à reforma do ensino médio, em especial para as disciplinas filosofia, sociologia, artes e educação física.

Um dos professores nos deu o seguinte esclarecimento:

Porque com a transformação para o integrado, você literalmente está lutando por carga horária. Porque como foi feito o integrado aqui no CEFET, tem que ser avaliado. Então, a direção chegou e disse: temos a disponibilidade de salas de aula, então faremos o integrado. [...] os professores solicitavam espaço na carga horária dos estudantes. E foi uma disputa de carga horária, não foi uma disputa em momento algum do que tipo de ensino nós faríamos aqui no Cefet. O que aconteceu é que cada especialidade técnica criou um GT (grupo de trabalho) para discutir e os professores tinham que participar destes GT para se manter na carga horária. É isso. E apresentar sua disciplina, vender sua disciplina, mostrar que você era importante. (Professor Marcos)

Uma outra questão relevante foi apresentada por um dos professores, que disse o seguinte:

[..] a questão é que ensino médio integrado no Cefet não foi feito. Foi feito um certo tipo de integração forçada e não uma integração verdadeira. Para haver uma integração verdadeira, eu tenho que entrar em contato com os professores ao meu redor. Eu só entro em contato com os professores da minha coordenação, praticamente. Não existe um espaço adequado para se chamar de projeto integrador, alguma coisa que não ajuda também a integrar, você chega lá e alguém lhe diz que a integração vai ser feita assim. Acho que não se faz integração com uma cartilha pré-escrita, entende? (Professor Charles)

Analisando o relato do professor acima a respeito de uma integração forçada e uma integração verdadeira, destaca-se a falta de articulação e diálogo entre todas as partes envolvidas e a percepção de que o poder dentro da instituição, na época, era muito verticalizado.

Nesse sentido, apesar de o governo ter desenvolvido algumas iniciativas com o propósito de potencializar a ampliação dos cursos técnicos integrados – principalmente pelo Projeto de Lei nº 919/2007, cujo objetivo era incorporar à LDB os conteúdos dos Decretos 5.154/2004 e 5.840/2006, que tratavam, dentre outros temas, do ensino médio integrado, tanto para os adolescentes recém-concluintes do ensino fundamental e que ingressavam no ensino médio, como para o público da educação de jovens e adultos –, fica evidente que há dificuldade, na prática, para trabalhar estas questões com os docentes de forma efetiva.

Debates, reuniões isoladas ocorrem, mas, na fala dos docentes, fica claro que ainda há dificuldade em compreender quais as expectativas da instituição com o ensino médio integrado e, principalmente, como cada componente curricular se articula com os demais para promover a integração.

O documento base sobre Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio (BRASIL, 2007) traz como objetivo principal:

[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico. (BRASIL, 2007, pág. 4).

Confrontados com os documentos que originaram e balizaram o estímulo à oferta da educação profissional na forma de ensino médio integrado no país, as falas dos professores que participaram do grupo focal nos mostram uma outra dimensão da construção desses novos cursos, ao menos na instituição na qual realizamos nosso estudo, mas possivelmente não apenas nela, os discursos e propostas oficiais, institucionais, com seus princípios, eixos e conceitos, foram acompanhados de discussões e disputas cuja pauta se mantém muito pouco visível, mas viva na memória dos professores que delas tomaram parte.

Aquelas falas revelam ainda a percepção de que, embora a filosofia tenha assumido seu lugar como disciplina no currículo do ensino médio, os espaços de reflexão, deliberação e construção da escola ainda são dominados pela lógica administrativa do cálculo e por contendas que se distanciam bastante do diálogo filosófico.

III.3 – A UTILIDADE DA FILOSOFIA

O tema da “utilidade” no ensino de filosofia é recorrente entre docentes e estudantes, trazendo à tona a pergunta clássica: “Para que serve a filosofia?”¹⁶

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. (BRASIL, v.3, 2006, p. 29).

No contexto da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, esta pergunta ressurge por vezes com um ar misto de curiosidade e apreensão por parte da comunidade escolar, que encara esta disciplina, por vezes, como algo acessório e como meio para se atingir um determinado fim – passar no vestibular ou ter uma boa pontuação no ENEM –, não conseguindo contemplar a dimensão do aprender pelo simples fato de aprender, percebendo como cada componente curricular pode ser importante para sua formação, enquanto indivíduo. Vivemos tempos onde tudo precisa ter uma utilidade e esta encontra-se voltada ao capital e ao lucro. Certamente nesses tempos, o ensino de Filosofia sem atender à lógica da utilidade prática imediata para o lucro mercantilista não será bem-vindo no rol das disciplinas do currículo nacional, pois a Filosofia não é, segundo Heidegger:

[...] um saber que, à maneira de conhecimentos técnicos e mecânicos, se possa aprender diretamente ou, como uma doutrina econômica e formação profissional, se possa aplicar imediatamente e avaliada de acordo com sua utilidade (HEIDEGGER, 1966, pág. 45).

No CEFET/RJ, esta inquietação também se faz presente e, na fala dos professores, isso ficou evidente.

Tem uma coisa nos nossos alunos, eles não têm interesse em seguir a área técnica, eles instrumentalizam a filosofia porque eles estão a fim de passar no vestibular, estão a fim da universidade. E eles entendem que tem uma importância isso que eles estão vendo na filosofia. Se eles quisessem permanecer

¹⁶ Vale destacar que o tema da Olimpíada Estadual de Filosofia do Rio de Janeiro, em 2017 foi justamente a questão “Filosofia pra quê?”, o que mostra o quanto ela tem se tornado uma questão pública, não apenas no CEFET/RJ ou nos departamentos de Filosofia das universidades.

como técnicos, talvez eles entrariam mais neste discurso dos professores de áreas técnicas, que a filosofia é inútil. (Professor Charles).

Nota-se, na fala dos professores, que, quando o aluno ingressa no ensino médio integrado do CEFET/RJ, o propósito por vezes não é outro senão obter uma “rápida” qualificação para a inserção no mercado de trabalho e ou a preparação para o ingresso em uma universidade e, assim, conseguir um bom emprego. Como a instituição possui prestígio junto à população, muitos veem o ingresso em um curso técnico ofertado por ela como um trampolim para o ingresso no ensino superior, como se essa etapa de ensino servisse como uma espécie de cursinho pré-vestibular. Isso não é algo negativo em si, pois é esperado que os alunos busquem sim a progressão acadêmica. A questão que preocupa é outra: é o fato de não se reconhecer o valor dessa etapa do ensino médio em si mesma, com suas especificidades, sendo que isso ocorre de forma mais intensa em relação à disciplina de filosofia, que, por vezes, não tem sua importância reconhecida na formação técnica.

Nietzsche traz uma crítica ao “discurso da utilidade” percebida por ele na educação. Nessa abordagem, ele contempla a “visão de conjunto” fornecida pela filosofia como um meio para sanar este mal.

[...] não pode se reproduzir e crescer quando a educação está orientada para uma profissão, carreira, uma função, um cargo, quando é movida pelo ‘espírito utilitário’, quando é verificada através de exames obrigatórios e integradores, quando é extensiva e universalizada; mas esta é, no entanto, a verdadeira face da cultura da modernidade tardia vivida na Alemanha, tal como ele a via. Na verdade, a cultura autêntica exige antes de mais nada uma visão de conjunto que só pode ser fornecida pela filosofia. (NIETZSCHE, 2011 pág. 11)

Os professores em nosso GF deixaram claro, nas suas falas, que a filosofia não se presta a atender uma demanda do sistema mercantilista, característica que acaba promovendo embates entre o sistema educacional, docentes, alunos, pais e a sociedade de uma forma geral. Seguir na contramão do processo parece ser uma prática consolidada entre os docentes da filosofia no CEFET/RJ - “nós temos uma vantagem, porque todo mundo quer instrumentalizar, nós não queremos instrumentalizar nada” (Professor Paulo).

Isso é compreensível, pois “a filosofia não pode (nem deve) ser ensinada a partir de uma metodologia instrumentalizada e lógica, afinal de contas não há um saber específico, nem estratégias que possibilitem a garantia de seu ensino” (BORBA; KOHAN, 2008, p.16).

Há uma distinção importante entre instruir e formar para a vida. Enquanto uma educação voltada para a instrução, o aprendiz é preparado para ser capaz de se “submeter”, e isso, diz Kant (1999), é uma condição para que o indivíduo seja capaz de seguir as regras e leis e, assim, garantir a boa vivência em sociedade. No segundo caso, o professor deveria possuir condições de formação do sujeito que transcendessem o âmbito dessa educação para a submissão (GONÇALVES, 2014).

Quando, no GF, lançamos a pergunta sobre as perspectivas e o futuro da filosofia, enquanto disciplina, principalmente nessa época de incertezas geradas pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), obtivemos a seguinte posição:

Tudo pode acontecer. É um mar de incertezas. Pode ser que aconteça nada, pode ser que tudo fique igual, como está. Acho que no Cefet e na educação de modo geral [...] pode acontecer o mais drástico, que é os cursos técnicos tornarem itinerários formativos isolados com o mínimo possível da base nacional curricular. É isso. Mas o que vai acontecer não tenho a menor ideia do que vai acontecer, eu não consigo especular, de fato. A incerteza é muito grande. (Professor Marcos)

Esta incerteza, sobre o futuro da filosofia no CEFET/RJ e no âmbito nacional, nos faz recorrer a uma ideia expressa pela UNESCO, que diz:

A educação filosófica deve ser preservada ou estendida onde já exista, criada onde ainda não exista, e denominada explicitamente ‘filosofia’; a educação filosófica deve ser assegurada por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinada a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico. (UNESCO, 1995, pág.13).

Defender o espaço da filosofia na formação educacional é uma questão de honra para o desenvolvimento da cidadania. As Orientações Curriculares do Ensino Médio, também apresentam uma defesa à manutenção da filosofia na educação do país:

Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia, não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintada a saberes outros, os verdadeiramente úteis. (BRASIL, v.3, 2006, p. 17)

Sendo assim, o envolvimento de professores e alunos é essencial para que evitemos sermos manipulados por este discurso “modernizante” da educação, proposta através de uma reforma no ensino arbitrária, restringindo o acesso ao conhecimento dos

estudantes na Educação Básica, aprofundando a prioridade da formação escolar para subserviência ao mercado de trabalho.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil vem passando por uma série de transformações educacionais, trabalhistas, políticas e sociais. O cenário é de instabilidade e incertezas, em especial para a educação, onde uma conturbada reforma no ensino básico vem sendo imposta, com regras ainda não muitas claras e sem amplo debate com as comunidades envolvidas.

Se alguém esperava que a Base Nacional Comum Curricular permitiria vislumbrar com mais clareza os rumos da filosofia nas escolas do ensino médio, radicalizando ou atenuando o retrocesso, o que sua última versão mostrou é que o único caminho possível é o do seu exercício, contra todas as barreiras que são e lhe serão impostas, com toda a trama preparada para capturá-la e operacionalizá-la, o que significa conjugar em gestos e ações o verbo que não se conta uma vez na BNCC: “filosofar”. Assim sendo, o ensino de filosofia no Brasil segue seu trajeto de forma instável, gerando divergências desde sua concepção pedagógica, sua estrutura curricular e suas contribuições para o ensino médio, para a educação profissional e para a educação básica de modo geral.

Por isso, defendemos o ensino técnico integrado ao ensino médio, por acreditar que, da forma como os teóricos o projetaram, trabalhando com projetos integradores – onde o corpo docente tenha um espaço para debater as propostas em conjunto e onde tenha seu papel garantido como essencial, contribuindo efetivamente para uma formação integral dos alunos, estimulando o pensar, criar e recriar conceitos e ações, desenvolvendo uma formação histórico-crítica e uma efetiva formação do indivíduo de forma integral, preparando-o para a vida e para o trabalho –, ele atende a essas aspirações.

Defendemos esta proposta, mas defendemos, antes de tudo, o amplo debate sobre a educação como uma questão pública. Não existe uma receita pronta. É fundamental a vivência diária, avaliando e reavaliando os próprios valores, nos desafios contínuos em sala de aula e nos demais espaços da escola.

Esperamos, assim, contribuir para o pensar e repensar do ensino de filosofia, em especial nos cursos técnicos, atualizando esse ensino para além do discurso da utilidade e da subserviência ao mercado de trabalho, indo além e pensando em uma educação voltada para a liberdade do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio – ambiguidades e contradições na LDB*. Autores Associados. Campinas – SP. 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1995.

BORBA, Siomara & KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia, aprendizagem e experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, 360 p.

BRANDÃO, Marisa. 2009. CEFET Celso Suckow e algumas transformações históricas na formação profissional. In: *Trabalho Necessário*. Ano 7. n. 9. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09BRANDAO.pdf> . Acesso em 10 de julho de 2016.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 02/08/2016.

_____. Ministério da Educação. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. [autores: Dante Henrique Moura; Sandra Regina de Oliveira Garcia; Marise Nogueira Ramos]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 03/04/2017. 2007.

_____. *Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece estabelece as diretrizes diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília, 2006.

CASTILHO, Sílvio Antônio Cardoso de. *O ensino de filosofia nos cursos de ensino médio integrado do CEFET/RJ*. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. 84p. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez. 2005.

GARCIA, S.R.O. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Unisinos. 2000.

GONÇALVES, Julio César. *A filosofia e o filosofar institucionalizado: um olhar sobre o ensino filosófico no ensino médio*. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Presidente Prudente. 2014.

HEIDEGGER. *Introdução à Metafísica*. Trad. Carneiro Leão. São Paulo, Tempo Brasileiro, 1966. KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rohden; Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: *Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)*, Maceió: EDUFAL, 2007.

NIETZSCHE, F. W. ***Escritos sobre educação: Friedrich Nietzsche***. Tradução por Moóeli Correia de Melo Sobrinho. 5.ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2011.

PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais – Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. MEC/SETEC. Brasília – DF. 2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local* Luiz Augusto Caldas Pereira. Disponível em: http://cidades.ucamamp-pos.br/images/arquivos/dissertacoes/2003/luiz_augusto_caldas_pereira.pdf. Acesso 15/01/2016. 114 f. 2003.

UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO*. Librairie Générale Française, 1995, p. 13.

A FORMAÇÃO ÉTICA COMO AUTO-FORMAÇÃO: As contribuições da filosofia para a educação

Liliane Sanchez - UFRRJ
lilianesanchez@gmail.com

I - INTRODUÇÃO

Na história das concepções socialmente instituídas de formação ética, identificamos uma corrente que aqui chamaremos de “educação pelos modelos”, que corresponde a um conjunto de propostas que se caracterizam pela exigência de fixação de personagens que dão carne e consistência prática aos valores sociais que se pretende difundir. Em diferentes circunstâncias, a educação pelos modelos representa uma concepção de formação ética em que, antes de qualquer outra coisa, a afetividade é valorizada. Isso significa que ela se assenta sobre a capacidade humana de identificação com os heróis, mitos e santos, processo pelo qual se dá não somente uma transmissão dos valores sociais que esses personagens exemplares representam, mas um investimento afetivo que implica e justifica a projeção de que são objeto esses tipos extraordinários, que se tornam a figura pública dos desejos, das aspirações, dos projetos, enfim, das finalidades que privadamente os sujeitos constroem para si e para sua existência. Os personagens históricos ou ideais constituem-se em modelos para uma construção afetiva que, em seguida, deve encontrar apoio em um mínimo de elaboração racional.

No extremo oposto dessa corrente, convergem para aquilo que aqui denominamos de “educação da razão” as propostas que têm como ponto de partida a fixação de valores inteiramente abstratos e por isso mesmo dados por universais, devendo estar rigorosamente baseados em raciocínios e operações lógicas que, corretamente aplicados, se impõem como fiadores da validade das verdades colocadas em ação. Espera-se, evidentemente, que essas abstrações racionais venham eventualmente a modelar a afetividade dos indivíduos racionais, para que, além de identificar o “Bem”, eles passem também a desejá-lo.

Pretendemos aqui identificar sucintamente, nas diversas elaborações filosóficas que cruzam as diferentes construções culturais, concepções de formação ética que, distintas, guardam em comum o pertencimento a um dos dois conjuntos de características acima descritas. Ao abordar essa temática, pretendemos situar o ser humano como projeto duplamente significado: determinado social e politicamente, ele é também agente de sua própria formação – é sujeito criador. Sendo instituído pela sociedade, o humano (em

seu coletivo) é também agente instituinte da sociedade em que vive e de suas próprias possibilidades de instituição. Nesse sentido, apostamos numa formação ética que pode se dar através da filosofia como atividade de reflexão, constituindo aquilo que chamamos de “auto-formação”.

Não queremos com isso, de forma alguma, ignorar os limites que se impõem sobre esse tipo de criação – a auto-formação –, ou mais especificamente, os limites que se apresentam para o projeto de formação humana nos diferentes contextos históricos. Queremos deixar claro que tal projeto se relaciona sempre com o projeto da formação da própria sociedade, da qual a educação (formal ou informal) é parte inerente. Sociedade e indivíduo, elementos interdependentes, se criam e se auto-criam ao mesmo tempo, sendo um para o outro, a cada vez, condição e limite.

Se falamos do humano como espécie, pressupomos que há uma unidade, um elo entre cada indivíduo, que, para além das diferenças que caracterizam e singularizam cada membro de um grupo, permite a recriação contínua da coletividade. Dessa forma, cada homem é único em sua especificidade, mas é também indivíduo social, membro de uma dada coletividade. É ao mesmo tempo, igual aos outros homens, em muitos aspectos (o que caracteriza a *espécie humana*) e diferente (o que caracteriza a *subjetividade*). Sendo assim, o projeto de formação humana lida sempre com esses dois aspectos: a individuação, que dá origem tantos modos únicos de ser para uma subjetividade coletivamente instituída quantos são os indivíduos, e a socialização, que fornece a todos eles características comuns, que os identifica como participantes de um grupo.

De um lado, concebemos o humano como um ser “moldável”, capaz de se adaptar às características e exigências da sociedade em que se insere. De outro lado, consideramos que o homem é muito mais do que a história do *Gênesis* nos conta. Se existe uma dimensão sua que se presta a um tipo de modelagem, tal qual a argila na composição da cerâmica ou, em imagem ainda mais tosca, tal qual a fabricação industrial de produtos em série, existe outra, indissociável da primeira, que escapa ao controle da forma. Essa segunda, relacionada também aos desvios patológicos da produção da loucura, é também o lugar da criação.

O que nos torna agentes instituintes é, segundo Cornelius Castoriadis (1992), o poder disfuncionalizado de criação que caracteriza o humano entre todos os viventes. É ela quem permite que criemos o mundo em que vivemos, numa dinâmica de movimento, num fluxo que não é mensurável. É pela criação e auto-criação que se institui a sociedade e que cada sujeito se faz existir. Por isso, todo projeto de formação humana que não considera a questão da criação e da auto-criação é um projeto estéril, elaborado com bases numa visão reduzida e redutora do humano. Um projeto de formação humana que se pretende todo pronto e acabado, inteiramente derivado dos modelos

exemplares ou das abstrações racionais e lógicas instituídas socialmente não visa outra coisa que não seja a heteronomia – e, portanto, a negação do que, ao menos formalmente, cada concepção ética precisa reivindicar, para dar sentido e legitimidade a sua própria atividade: a liberdade humana.

...a autonomia não só não tem nada a ver com uma “adaptação” qualquer ao estado das coisas existentes, mas é o contrário disso, uma vez que ela significa precisamente a capacidade de questionar essa ordem... (CASTORIADIS, 1992, p. 233)

No entanto, em ambos as correntes aqui mencionadas de formação ética, a “educação pelos modelos” ou a “educação da razão”, o que se acaba por operar é a tentativa de adequação ao instituído – herói ou ideia transformados em dogma. A seguir, veremos alguns exemplos que história da filosofia e da educação, inevitavelmente entrelaçadas, nos mostram a esse respeito.

II – UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO ÉTICA

No período arcaico, o modelo de virtude era dado pelo herói (destacamos Aquiles, apresentado na poesia épica de Homero), centrada na figura de um indivíduo guerreiro capaz de se sacrificar pela sua pátria, que não se presta a qualquer tipo de contestação. Apesar de caracterizar uma educação ética voltada para uma *idealidade*, o modelo elaborado vai ao encontro das necessidades estabelecidas por aquela sociedade, enaltecendo como valores aqueles que representam as qualidades do guerreiro. No modelo do herói, esses valores estão estampados de forma mais nítida, mais ampliada, mais forte, por isso o homem virtuoso se destaca, se diferencia dos demais. O modelo de virtude é “personalizado”, porém direcionado para os interesses da coletividade, pois o herói é alguém que serve ao seu povo e que inspira, justifica e enobrece as ações guerreiras.

Com Hesíodo, ainda no período arcaico, existe uma tentativa de aproximar o ideal de virtude do homem real, do trabalhador, do camponês, pois se valorizam as qualidades relacionadas à honestidade, à integridade e aos esforços de uma vida dedicada ao trabalho, à disciplina, à persistência. Características que ainda dependem do aperfeiçoamento de cada indivíduo, apesar de também dizerem respeito às relações que ele estabelece com seus semelhantes e com a sociedade. Hesíodo, mais do que uma alternativa ao modelo do guerreiro nobre, é o contraponto necessário, que permite que a idealidade do *aner* grego se mantenha.

Porém, em ambos os períodos da Grécia Arcaica não há espaço para o questionamento desses modelos, pois não se discute publicamente o conceito de virtude. Será

no ambiente democrático posterior, pelas características específicas de tal contexto, que essa discussão se fará presente, fazendo da educação ética um projeto coletivo nos diferentes aspectos de sua institucionalização: elaboração, finalidade, permanente questionamento. Esses aspectos, estarão interligados e terão como causa e consequência a questão da autonomia.

Com os sofistas, há uma relativização do conceito de virtude: o cidadão virtuoso é aquele que no cotidiano da *pólis* encarna mais perfeitamente o ideal de justiça e de perfeição humanos; contudo, não há, como Platão faz questão de ressaltar, qualquer clareza formal sobre o que é a virtude e como ela deve ser ensinada¹⁷. O espaço de “indeterminação” é o que permite os acirrados debates a que se entregam os mestres sofistas – que, no entanto, acabam quase todos por convergir na fabricação de um modelo de homem que se capacita para o bem falar e agir na sociedade, para a plena participação no poder. Assim, a formação ética é elaboração coletiva – projeto de uma sociedade democrática – mas depende também de critérios pessoais, relativos a cada um, a cada interpretação e a forma de lidar com o tema, ainda que se pretenda formar um modelo de cidadão virtuoso para agir na comunidade.

Com Sócrates, o questionamento dos projetos de formação ética instituídos pela democracia tem por base uma concepção que se afasta da atividade prática política – atuação e intervenção na vida pública – para uma atividade de reflexão, um exame interior. Observa-se uma espécie de torção no foco da atividade virtuosa, que não perde de todo a sua dimensão política, pelas próprias características da época, a exigir uma participação ativa do cidadão na vida pública, mas instaura uma dinâmica cada vez mais direcionada para dentro do homem, uma ética que começa a se construir no interior de cada um, pelo exame de si. A formação ética deve, a partir de então, originar-se na privacidade do indivíduo, de sua interioridade, para voltar-se à exterioridade, para o exercício da virtude na vida cívica.

No entanto, sob a influência platônica essa interioridade aumenta as suas proporções, pois instaura-se um modelo de virtude que relaciona o exame de si a uma idealidade de um Bem supremo, uma espécie de sabedoria a ser encontrada, mas que é um tipo de instância metafísica, ao alcance de poucos. O modelo do filósofo como cidadão mais virtuoso e governante dos outros limita o alcance pleno do ideal de virtude para todos, instaurando uma desigualdade que também reforça a questão da individualidade na formação ética. A virtude volta a ser *idealidade* (o bem supremo), desencarnada, tornando-se distante dos fatos da vida real, da vida concreta dos seres humanos, e por isso também difícil de ser alcançada. Existe a idealização de um modelo de homem virtuoso que se oferece como figura de comparação/inspiração (o filósofo).

17 Para maiores esclarecimentos, ler Valle, 2002, p. 236.

Ainda que todos os modelos de virtude da Grécia sejam elaboração coletiva, eles se prestam à composição de um tipo humano que irá se relacionar com seus semelhantes nos diferentes contextos sociais nos quais se inserem. Na democracia, com a vida cívica como atividade política (da *pólis*), a diferença se estabelece pelo questionamento sobre as certezas instituídas e a deliberação coletiva, que se realiza na *paidéia* como meio e fim da formação ética. É essa interrogação a respeito dos valores instituídos, o exame das causas e consequências, dos meios e dos fins, a chamada “deliberação coletiva e pública” sobre a vida cívica no contexto democrático que assegura uma dimensão aberta e plural da formação ética.

Com Aristóteles, essa questão se torna mais intensa, pois o conceito de virtude, que em Platão estava direcionado para um ideal, volta a se conjugar claramente com as ações práticas. Aristóteles compõe o retrato de um ser humano mais real, mais encarnado, dotado de psique (racional e irracional) e de soma. A atividade política realça o caráter prático da ética e a formação se dá com base também no hábito, no exercício da própria atividade virtuosa, não mais restrita à idealidade pura, não mais distanciada da vida real e das possibilidades concretas do indivíduo. A lei, a elaboração das leis é também garantia para uma vida virtuosa, pois institui os valores que foram deliberados e que pautarão a conduta de todos na mesma sociedade, sendo também princípio de igualdade. Com Aristóteles, o projeto de formação ética parece se “humanizar”, tornar-se mais próximo do humano ordinário, pois ele já representa o elo entre conceito (idealidade) e prática (vida concreta do homem). É um projeto que, de fato, leva em conta a dimensão coletiva, tanto no que diz respeito à elaboração das leis, como em sua finalidade (aplicação prática), considerando em ambas a questão da autonomia.

Porém, na Idade Média, o modelo de interioridade platônico se intensifica e se sobrepõe ao aristotélico, por melhor se identificar com as necessidades do projeto de controle político da Igreja. Desaparece a filosofia como interrogação e a ética como prática dessa interrogação. Fechadas as possibilidades de deliberação coletiva a respeito dos valores e das leis da sociedade, a formação ética nada mais é do que doutrinação moral, imposição do que se institui como certo e necessário, como válido e inquestionável como definição acabada de virtude. O ideal de homem e de sociedade é fornecido, agora, pelo dogma, que institui os comportamentos corretos. A formação ética passa a estar centrada na relação individual que cada homem estabelece com Deus, Bem Supremo.

Na figura de Cristo, Deus se faz homem, característica de identificação de um modelo que se aproxima de suas criaturas humanas. Mas, através dos próprios mistérios insondáveis e inquestionáveis da religião, Cristo também é Deus, mantendo com isso o necessário afastamento do homem comum e mortal, para que se possa instituir o elemento da fé como fonte de poder e controle da Igreja e como argumento que impede

a interrogação, a construção da autonomia subjetiva e coletiva. O único exame que se pode fazer é o exame de si, em relação aos princípios morais instituídos pela Igreja – ou seja, o homem questiona se está sendo ou não virtuoso, se está seguindo ou não o modelo de virtude imposto pelo dogma religioso. A ética torna-se uma questão de comportamento, de prêmio e punição.

O individualismo se acentua nesse exercício ético que é só exame interior, que perde a dimensão da vida coletiva e pública. É a ética numa relação estritamente privada e comportamental (moral). A exterioridade se dá apenas através dos comportamentos individuais que devem ser pautados pelos valores morais já definidos de antemão pela Igreja, que também definem as relações sociais com base num julgamento constante do outro, com vias de se atingir o céu (a salvação) ou o inferno (a condenação).

O modelo de Cristo morto, sacrificado por amor a cada um dos mortais, institui a carga do sofrimento, da dor e da culpa que cada cristão carrega consigo por nunca, jamais conseguir atingir tal ideal, marcando aí também, através desses sentimentos, mais uma forma de controle da Igreja sobre os fiéis. É necessário confessar os pecados a figura muito particular, um homem, representante desse poder divino na terra, único capaz de absolver ou condenar o comportamento do crente. Julga-se assim o caráter de cada um, oferece-se a necessária penitência para se obter o perdão, sempre numa dimensão de relação privada.

Agostinho intensifica o modelo de exame interior proposto por Platão e a identificação com o Bem supremo, imortalizado na figura de um Deus Todo Poderoso. Esse exame de si é terreno para um exercício de uma busca de racionalidade que se intensifica cada vez mais com os outros autores posteriores do período. Agostinho e todos os medievais tentarão encontrar argumentos racionais capazes de justificar a fé cristã. Em Agostinho, a união amor-razão como característica da relação entre o homem e Deus ainda concede ao aspecto afetivo do humano um lugar de privilégio. Porém, essa forma de conceber o humano vai sendo objeto de diferentes operações de redução por parte dos outros autores, que buscam numa “fé racional” o argumento de autoridade do poder da Igreja.

Entre Boécio e Tomás o racionalismo vai tomar a forma de valorização da lógica, entendida como ciência da definição de condições e critérios de validação da verdade, da construção adequada das explicações e justificativas, de produção da prova racional. A formação ética é toda fundada no argumento de autoridade. Por meio dos teólogos, é o poder da Igreja que busca se justificar pela razão e pela lógica, deixando cada vez mais de lado a questão do foro íntimo, do sentimento interior, que Santo Agostinho enfatizava. É claro que, nesse contexto, não existe espaço para um projeto de formação ética voltado para o desenvolvimento da autonomia, nem para as interrogações acerca

do melhor projeto de formação para o cidadão virtuoso e autônomo. Forma-se agora o devoto, o crente. Aquilo que se considera educação ética, é de fato, educação religiosa.

Porém, com as transformações ocorridas no contexto de transição entre esse período histórico e o próximo, vimos surgir no Renascimento um outro tipoantropológico e um outro projeto de formação ética, que tenta se fundar novamente numa aproximação com a prática, com a atividade política. No entanto, esse caráter “prático” se apresenta, como em Maquiavel, como um “pragmatismo”, um utilitarismo, em que a finalidade da ação humana, a busca pela felicidade, culmina numa busca pelo exercício do poder. Decerto a figura do *príncipe* rompe com o modelo dogmático dos princípios morais impostos pelo cristianismo, mas continua mantendo o foco da formação ética na questão do indivíduo. O príncipe deve estar capacitado para agir da melhor maneira que considerar, ainda que em benefício de seu povo, mas afirmando uma “ética dos resultados”, que não tem como se fundar numa elaboração coletiva, nem no questionamento dessas ações, desses resultados ou dessa própria ética. A autonomia de ação do príncipe-governante pressupõe a submissão e a ausência de autonomia dos súditos – seus governados.

Ainda no Renascimento, examinamos uma proposta de autonomia na filosofia de Montaigne, que se reflete nas interrogações sobre os próprios princípios éticos que pautam a vida na sociedade. Porém, seu movimento de questionamento do instituído tem por base o ceticismo que instaura um certo tipo de relativismo. Funda-se, então, uma espécie de “ética do dia-a-dia”, que, ao mesmo tempo em que interroga os seus próprios fundamentos, se revela descrente das possibilidades de sua elaboração coletiva. Trata-se da afirmação da primazia de uma autonomia individual como projeto de formação ética.

Essa questão da formação ética com foco na individualidade se prolonga da Idade Média até o período da Modernidade. Em todo esse percurso histórico, o homem é confrontado apenas com ele mesmo na relação que estabelece com aqueles que pretendem ser os fundamentos da ética de cada época. O isolamento do sujeito em sua dimensão interior, cada vez mais focada no desenvolvimento de sua racionalidade, o seu afastamento da dimensão pública, que concebia a formação ética como atividade política e coletiva, faz da construção da autonomia uma questão cada vez mais privada. Substitui-se o dogma metafísico da Idade Média pelo dogma da razão e da ciência. Através da pretensão de controle e de dominação da ciência, o foco da formação humana se desloca de uma dimensão de interrogação filosófica sobre os fundamentos da existência para o estabelecimento de verdades acerca do homem e de seu potencial de conhecer.

No entanto, na atualidade, em meio ao que chamamos de “crise ética”, vimos surgir algumas propostas de resgate do ensino da filosofia aliada à formação humana, voltados

a uma preocupação com a questão da formação para a cidadania e da auto-formação. Indicamos a importância de analisá-los cautelosamente, pois nos parece urgente a necessidade de libertar a educação das grandes teorias que se pretendem regras, técnicas, modelos, receitas, capazes de prever, diagnosticar e moldar o homem. Tais teorias não cessam de surgir no contexto contemporâneo e, em nossa opinião, impedem a educação de assumir sua dimensão enigmática, indeterminada, de criação de sentidos singulares e temporais.

III – PARA NÃO CONCLUIR, MAS PARA REFLETIR

Nesse sentido, questionamos se não seria excessivamente ingênuo depositar as esperanças de uma boa formação ética para os jovens em uma disciplina isolada do currículo escolar, a saber, a filosofia? O que pode uma atividade que se restringe a um tempo de aula por semana, cinquenta ou quarenta e cinco minutos, fazer pela formação dos alunos? Para além, no entanto, do problema da carga horária – e muito mais complexo – é o problema da conversão da formação ética a um conteúdo, ou a uma atividade disciplinar. Por mais bem-intencionados que possam estar os profissionais da área e por melhores que possam ser os conteúdos escolhidos para ocuparem a grade curricular, o foco desse tipo de formação ética se encontra na cognição, como se a ética fosse algo a ser aprendido nos livros apenas e não uma prática, um *habitus* a ser desenvolvido.

Criticar o superdimensionamento do poder de intervenção do ensino de filosofia não é o mesmo que se colocar contra a introdução da disciplina no currículo escolar; porém, mais ainda, é preciso questionar as ilusões contidas na valorização ilimitada de uma concepção escolarizada de “educação ética” ou “educação para a cidadania”. Sem dúvida a filosofia tem muito a ensinar e a contribuir com o processo educativo. Porém, mais do que simples conteúdo a ser aprendido isoladamente em uma disciplina, a formação ética é prática cotidiana a ser desenvolvida numa existência coletiva, no convívio social. A filosofia pode, sim, nos auxiliar a pensar sobre a ética, sobre nossa existência individual e coletiva – ambas inevitavelmente interligadas – ou ainda também sobre a condição humana e o seu processo de formação.

Nesse sentido, não se trata jamais de negar a possibilidade de criação de sentidos subjetivos e compartilhados, resvalando num relativismo “pós-moderno”, que também acabaria por se converter em dogma e inviabilizar qualquer projeto de construção e entendimento coletivos. Trata-se, sim, de conceber a educação, numa perspectiva democrática, como podendo estar, de fato, aliada a um projeto de autonomia individual e coletiva, que se daria também através da reflexão filosófica. No entanto, só o interesse pela própria auto-formação sustentaria um maior comprometimento por parte dos

alunos com tal projeto, levando-os a identificar-se com os filósofos na prática do auto-exame e da criação de novos sentidos para suas existências.

Havendo, assim, confrontado duas grandes concepções de formação ética, a “educação pelos modelos” e a “educação da razão”, afirmamos que a perspectiva democrática se oferece como alternativa para ambas as vias. É apenas no contexto democrático que a atividade filosófica, como possibilidade de questionamento, amplia a compreensão dos limites instituídos, para onde o movimento de criação acontece e a deliberação coletiva se funda, ampliando, igualmente, os limites da produção de sentidos subjetivos e coletivos. O caminho democrático é, pois, o do projeto de uma formação ética em que o homem pode ser pensado como ser livre e atuante, como sujeito reflexivo e deliberante de sua própria formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. VI, 3ª.ed. Lisboa: Presença, 1981.

BLUM, Paul Richard (org). *Filósofos da Renascença*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. (Col. História da Filosofia).

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão*. Campinas: Papirus, 1991. CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do iluminismo*. São Paulo: Unicamp, 1992.

CASTORIADIS, C. “O estado do sujeito hoje” in *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CHÂTELET, François. *História da Filosofia - A Filosofia Medieval*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

FILHO, Juvenal Savian. *Fé e razão: uma questão atual?* São Paulo: Loyola, 2005.

FINLEY, Moses. *O legado da Grécia*. Brasília: UnB, 1998.

GILSON, Etienne. *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2000.

REALE, Giovanni e ANTISERIE, Dario. *História da Filosofia*. São Paulo: Edições Paulinas, 1990 V. I

VALLE, Lílian do. *Os enigmas da educação – A paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. *Entre Mito e Política*. São Paulo: Ed USP, 2002.

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

O programa de formação continuada de professores na EJA Ensino Médio da SEEDUC/RJ.

Ricardo Macedo Moreira de Paiva - CEFET/RJ
ricardo.moreira1979@hotmail.com

I - UMA SÍNTESE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NO BRASIL.

De acordo com Alessandro Pimenta (2008), a primeira inserção do ensino de filosofia no Brasil se efetiva já com a presença dos jesuítas. A filosofia e o método de ensino ministrado constituíam expressões da ideologia subjacente: filosofia tomista e *ratio studiorum* como método de ensino e aprendizagem. No entanto, o evento fundamental no ensino de filosofia, bem como sua difusão no Brasil, foi a missão francesa na década de 40 do século XX, na jovem Universidade de São Paulo, fundada em 1934. A metodologia trazida pelos professores vai constituir, futuramente, a metodologia do ensino desta disciplina, ainda mais, constituirá a forma considerada por excelência desta atividade.

A influência desta maneira de estudar e ensinar filosofia foi, durante algumas décadas, quase hegemônica, para não dizer em sua totalidade. Se a influência de Guerroult foi determinante na formação de várias gerações de professores de filosofia, é necessário perceber o que constitui tal metodologia, perceber as razões pelas quais ela se tornou padrão e quais fragilidades de uma aceitação radical da proposta de Guerroult. Este é o cerne da questão, pois os professores já licenciados, conscientes ou não, receberam, inevitavelmente, uma formação estruturalista, salvo certas exceções (PIMENTA, 2008, p. 124).

Quando pensamos o método uspiano de fazer filosofia, deve-se ter em mente o referencial teórico que lhe é inerente: “o ensino de filosofia não pode prescindir da história da filosofia” (LEOPOLDO; SILVA, 1993, p. 801). Segundo Alessandro Pimenta, não se questiona a necessidade de ler os textos filosóficos com rigor, ou mesmo a legitimidade da história da filosofia. Entretanto, a simples leitura, com a finalidade em si mesma é de balde. Fazer filosofia é dialogar com sua história. Uma leitura crítica dos clássicos pode auxiliar na compreensão da época presente, ou mesmo clarear certas ideologias que não se percebem facilmente.

Segundo o professor Sílvio Gallo, no texto “Para enfrentar os desafios de ensinar filosofia na educação média brasileira”, embora tenhamos cursos de graduação em filosofia em praticamente todas as unidades da federação e que, em sua maioria, esses cursos oferecem a licenciatura, o descompromisso com a formação do professor de filosofia é gritante, salvo honrosas exceções muito localizadas.

Um dos principais problemas com os quais nos deparamos nessa formação é que o modelo dos cursos de licenciatura no Brasil é ainda, em grande medida, dicotomizado. Investe ‘se na formação específica (em determinada área do saber) em um departamento ou instituto e na formação do professor em um departamento ou faculdade de educação. Em outras palavras, a formação do bacharel e do professor são tratadas de forma separada. (GALLO, 2012, p. 123)

Conforme Gallo, o resultado de todo esse processo e essa história é que entre nós se desenvolveu muito pouco o campo de estudos e pesquisas em torno de uma didática da filosofia. A formação do professor de filosofia, quando se dá, acontece por esforço e mérito de professores universitários de disciplinas como “metodologia do ensino de filosofia” e/ou “prática de ensino em filosofia/estágio supervisionado”, isolados nas instituições em que atuam. O desafio do professor de filosofia no Brasil hoje, assim, consiste em inventar uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes.

II – REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.

Formação continuada de professores e a cultura globalizada são, de acordo com a nossa pesquisa, elementos indissociáveis e constitutivos da possibilidade de realização humana nos tempos atuais.

A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana (...) a “formação continuada” hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam. (FERREIRA, p. 19-20)

Em concordância com Ferreira, a formação contínua dos professores, não deve só atender uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia, mas deve atender a legítima e digna formação humana, ou seja, contribuir para que todos os seres humanos ajudem na formação de sujeitos ativos do seu tempo, cidadãos participativos de sua sociedade. O processo de formação permanente não pode furtar-se de colocar os professores como pesquisadores de sua prática, da realidade cognitiva e concreta dos alunos e do conhecimento que ensinarão.

Como a escritora Ferreira (2006) é importante conceber a formação contínua, no mundo globalizado, como um “acontecimento ético”, isto é, uma educação para o nascimento e a percepção do outro como uma radical novidade. Uma educação concebida como configuração da identidade através da narrativa e da relação com o outro, como um ato de hospitalidade, de acolhida e de recebimento. Valores tradicionais que a educação deve preservar através do ensino nos tempos atuais.

A educação como acontecimento ético significa uma ação constitutivamente ética, isto é, não como uma relação com o outro entendido em termos econômicos, de intercâmbio ou simetria, mas como a prática da hospitalidade e acolhimento ao recém-chegado. Neste sentido, concebe a educação na relação e na experiência do outro, da alteridade no sentido de superar a educação técnico-científica que tem sido defendida pelo “humanismo” conservador, apregoadado pelo neoliberalismo. Assim, a educação como acontecimento ético culmina em uma ética sensível ao sofrimento. (FERREIRA, 2006, p. 38-39)

Para Ferreira, o importante é que os cursos de formação continuada sejam responsáveis pela formação profissional e cultural do indivíduo e da coletividade, compreendendo as condições de transformação da população, como uma coletividade de cidadãos, como seres sociais em condições de se inserirem nas mais diversas formas de sociabilidade que o mundo globalizado dispõe e impõe. Ela defende que a educação técnico-científica, defendida pelo “humanismo” conservador e propagado pelo neoliberalismo, tornam as pessoas menos sensíveis ao sofrimento do outro e, que, um dos objetivos da formação contínua dos professores deveria ser superar esse modelo de educação.

III - O ENSINO A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE MÍDIA-EDUCAÇÃO - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

Atualmente, a sociedade é marcada pelo uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) que estão redefinindo as formas de produção do conhecimento e as relações das pessoas entre si. Nesse contexto, caracterizado pela presença dos meios digitais, o desafio da educação é introduzir essas inovações tecnológicas, do campo da

informação e comunicação, para a socialização e a democratização do saber. Hoje, é fundamental pensarmos o ensino a partir da relação entre mídia-educação, pesquisa e formação continuada de professores.

Longe de imaginar que a escola ou o ensino formal pode seguir fazendo o que fez por séculos sem maiores problemas, apenas revisando seus currículos e modificando seus dispositivos tecnológicos, o que parece estar em jogo é a própria ideia do papel da escola hoje e seus entrelaçamentos com outros campos e territórios. Nessas tessituras, os deslocamentos e as tensões, que interrogam o sistema educativo e todos nós, revelam que a construção de redes de conhecimento e as interações entre as pessoas podem fazer a diferença. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 7)

O filósofo Richard Rorty (2002), resume o duplo desafio da educação: além de promover a socialização, ou seja, preparar as pessoas para o mundo em que vivemos, a individualização pressuposta nos mecanismos educacionais, ao mesmo tempo em que evita decretar o que é certo ou verdadeiro e provocar sua manifestação, consiste no exercício de “agitar” os estudantes e incitar-lhes a dúvida sobre a imagem que têm de si e da sociedade em que estão inseridos, e, nesse movimento, desafiar o consenso prevaiente. Diante disso, a formação dos professores deve ir além da instrumentalização ou da utilização de novas ferramentas tecnológicas, ela deve fazer uma reflexão sobre as condições da sociedade para que a escola contribua com a socialização e mediação de informações que realmente tem relevância e credibilidade.

Os modelos de formação contínua de professores têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre seu universo simbólico e sobre suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles (perspectiva crítico-reflexiva) (...) Para isso, é preciso que as escolas disponham de espaços significativos de autonomia e que a sua gestão seja assegurada de modo participativo através de lideranças individuais e coletivas. Só assim é possível empreender as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola. (FERREIRA, 2006, p.140 e 141)

Entendemos com Ferreira que, para que a formação inicial e continuada dos professores possa trazer inovações à escola, ela precisa de algumas modificações. Uma dessas alterações está relacionada à autonomia dos professores. Segundo Pimenta (2002), os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretam. Diante disso, a formação deve repensar as estruturas de

poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas, a fim de construirmos coletivamente, na escola e na sociedade, uma nova ética mais humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura Digital e Escola - Pesquisa e Formação de Professores. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. Formação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

FILHO, Clóvis de Barros. Devaneios sobre a atualidade do capital. Porto Alegre: CDG Editora, 2014.

GALLO, Silvio. Metodologia do Ensino de Filosofia - Uma Didática Para o Ensino Médio. São Paulo: Papyrus, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. P. 17-52.

RORTY, Richard. Filosofia e esperança social. São Paulo: Ghiraldelli Júnior, 2002.

RORTY, Richard. Verdade e progresso. São Paulo: Manole, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação; do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

VEIGA-NETO, A. J. Crise da modernidade e inovação curriculares: da disciplina para o controle. Lisboa, 2008.

PRATICANDO O ENSINO NO MUSEU DO AMANHÃ: IMPRESSÕES ACERCA DA EXPOSIÇÃO COSMOS

Maylta Brandão dos Anjos - IFRJ
maylta@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Esse artigo nasce de uma visita ao Museu do Amanhã, e se transforma em registro de experiência que resulta em indagações, questionamentos e reflexões acerca da ação humana no mundo e dos impactos herdados por essas ações. Dessa forma, esse registro busca trazer à pauta a legítima preocupação com o futuro ambiental que abriga o complexo social, político e cultural da sociedade. Busca, também, pontuar nas pequenas ações acadêmicas e escolares, momentos de reflexões acerca dos impactos a que somos submetidos. Assim, a partir dessa visita a preocupação maior do grupo se deu em torno de perceber, mais amíúde, como se deu o controle humano sobre o planeta. Observamos que a humanidade se tornou a nova moldadora da paisagem, período conhecido como antropoceno e que ali se descortinava para cada um dos participantes como algo a ser pensado e, profundamente, refletido. Na exposição foi vivida a tônica dos espaços não formais de ensino, como local que contribui para o pensamento, posicionamento, intervenção e para o aprendizado de uma forma mais livre e diferenciada do ensino formal.

O toque nos objetos, os testes, os jogos, a busca ativa de informações, a diversão com as fotos, com os filmes, a leitura dos textos e as ilustrações utilizadas aproximaram os nossos sujeitos da pesquisa à exposição. E os fazem explorar e sentir cada vez mais o propósito apresentado nas interações.

O que de imediato chamou atenção do grupo foi o imponente prédio do museu que se apresenta no novo em sua arquitetura contemporânea.

Ao entrar no museu um grande mezanino se colocava em beleza e recepção que traduzia tranquilidade no branco suave de suas paredes. Ao subir as escadarias que levava à exposição, foi registrado o primeiro momento com a arquitetura que abraçava as intenções de conhecer e “experienciar” os saberes ali construídos e, pensadamente, planejadamente estava organizada para os seus visitantes em traduções de sentimento e emoções.

Tudo era uma surpresa para o grupo que saboreou descobertas com passos curiosos de quem quer conhecer todos os setores temáticos da exposição.

Conhecemos um novo conceito de museu que nos chamava à reflexão de vivências únicas e que nos faziam singulares nesse mundo, sentíamos-nos só sabendo muito e nos sabendo muito entendendo profundamente as singularidades que nos aproximam como povos.

Nossos sujeitos viram ali um espaço para além de registro e, para além de explorar e mergulhar nas histórias.

Em seus registros ficou marcada a visita ao museu como possibilidade de conhecer a ciência a partir de uma reestruturação em que as exposições e as atividades possibilitassem a dinâmica participação acerca das questões que envolveram humanidade, natureza e sociedade. Ficou registrada a arte como meio e aporte do saber. Como veículo leve e suave de entendimento.

Os espaços construídos nos museus devem ser livres, pensados, confortáveis e abertos para que os frequentadores se sintam plenamente à vontade em suas escolhas de percursos, de toques, de ligação entre os saberes e artes ali expostas para refinamento das descobertas e novas compreensões a partir do que viram e sentiram.

Essa propositiva parece ter sido sentida e demonstrada pelo grupo nas suas falas.

Os espaços não formais de ensino, também devem ser organizados na perspectiva de que o público compreenda e possa ser partícipe intelectual dos temas trabalhados, que possam ser protagonistas de descobertas e participantes de novos intentos. Na exposição COSMOS, visitada pelo grupo de alunos, a questão ambiental não só tangenciava o assunto, mas era constituinte dele. Era prova de descoberta e de formulações de novas ações acerca do ambiente.

De forma espontânea as reflexões das ações antrópicas apareciam nos setores temáticos, nas indagações realizadas, na tecnologia interativa apresentadas nas estações, nos testes, nos textos e vídeos, que tentavam a todo tempo tirar da inércia e trazer para um mundo de participação e de ação de sujeitos. Segundo as falas do grupo, foi ressaltado que a visita ao espaço trabalhou a dimensão do compartilhar, dos traços de personalidade ambiental, da forma de consumir e de como desperdiçamos o meio e ao rever isso devemos agir a favor da proposta de sustentabilidade socioambiental.

Assim, trocamos ideias, pensamentos, olhares, informações, impressões e emoções acerca de um assunto que perfaz a ação de todos e reconstrói caminhos no sentido de outro propósito que nos moveu nessa escrita, ou seja, de observar como uma exposição se estrutura e transversa a questão ambiental; de como as atividades acontecem de forma que o público possa refletir, participar, sentir e se interessar pelos assuntos tratados logo na primeira visita. Como as aulas podem ser trabalhadas de forma diferenciada da normativa e acontecer em outros espaços, em que a proposta de interação, integração, abordagem e narrativas possam ser mais dinâmicas e se fortaleçam na relação entre o

objeto exposto e o sujeito visitante/participante daquele momento e saber constitutivo dele. Esses espaços transformam a proposta de aula em afetos formados, sobretudo, a partir dos momentos lúdicos, do estar juntos naquilo que parece se situar entre o lazer e o aprendizado, entre o conteúdo e as descobertas.

Trazemos para esse campo de observação os espaços não formais que estão além de exibições interativas, aproximam as dimensões da curiosidade, porque está além, propiciando ao público um questionamento e indagações que provocam incômodo, que levam à autocrítica, que incentiva sentimentos como a alteridade e empatia. Porque é capaz de gerar de ações individuais e coletivas no mundo; para que sejamos capazes, com um elenco de informações e repertórios nas mãos, tomarmos decisões e descobrirmos as consequências delas, e particularizamos aqui: principalmente no plano ambiental.

Por fim, esse artigo se constitui de um breve relato e registro de uma aula acontecida num espaço não formal de ensino, que mostrou a importância da ampliação das relações acontecidas nos museus com as instituições de ensino. Que fez avançar no tema, redescobrir imbricações desse tema no mundo, que mostrou a necessidade e a importância de se trabalhar os conteúdos científicos expostos em atividades educativas, culturais e socioambientais. Assinalou para fortalecimento da educação ambiental no seu aspecto humano, social, cultural e artístico.

Dessa forma, propôs mais que um resgate histórico, que uma análise de conjuntura, que uma atividade lúdica e uma aula convencional. Apontou novos caminhos e potenciais para mostrar as riquezas e nuances do tema, tanto num campo de estudo definido, ou como num campo de estudo em que as interações estejam acontecendo para as novas definições e novas inserções, intervenções e aproximações, a bem do que nos perfaz em humanidade e, a bem, do abrigo planetário chamado Terra.

ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM BREVE ENSAIO

Iniciamos nosso estudo com as análises de Jacobucci (2008) quando assinala a discussão e a terminologia dos espaços não formais de ensino. Para a autora esses termos se concretizam nas discussões de professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com a divulgação científica. São termos amplamente debatidos, mas ainda num palco de definições. Assim, dentro delas, a descrição de espaços não formais de ensino nasce com objetivo e escopo diferentes da escola, é lugar onde é possível desenvolver atividades educativas sem as normas que conduzem o ensino formal. Sem o protocolo da aula e da avaliação tradicional. É lugar em que se amplia, alarga e aprofunda em outras escalas o saber, buscando novas metodologias de aproximação,

entendimento, integração e compreensão. Portanto, sua definição pode ser mais difusa, livre, interativa, democrática, inclusiva, lúdica, participativa, redundando numa maior autonomia, prazer, liberdade e deleite na dinâmica e experiência de conhecer, participar e viver. Talvez, por isso, tenha sido bem recebida e elogiado pela turma.

Para Gadotti (2005), os programas de educação não formal não precisam, necessariamente, seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão” de certificação, de normatividade. Não precisam corresponder a uma diretriz ou lei pré-fixada. Podem, assim, ter duração variável, serem esporádicas e fazerem parte de situações espontâneas e possíveis que demarcarão outras amarras e tempos. Não são atividades compulsórias e nem protocolares.

Nos espaços não formais de ensino as atividades de conhecimento e saberes se dão, na maioria das vezes, desvinculadas do espaço escolar, de horários ou currículos, de planejamentos e metas a atingir, de “cobranças e relatórios, de avaliações e resultados. É neste processo que são constituídos os conhecimentos que são compartilhados, por meio das relações socioculturais, afetivas, interativas entre os sujeitos e os temas organizados para serem trabalhados nesses espaços. É nela que as emoções podem acontecer dentro do scripts. Desta forma, o processo ensino-aprendizagem ocorre espontaneamente, contribuindo para a formação de um cidadão autônomo, crítico, reflexivo em que a espontaneidade e o prazer da descoberta e do conhecer sejam o foco.

Gohn (2005) nos inspira a pensar o espaço não formal de ensino como processo educativo que se dá em territórios que acompanham as trajetórias de vida de grupos e indivíduos, em um ambiente externo ao espaço escolar, mas com a mesma responsabilidade na construção dos saberes. São nestes locais que a educação não formal socializa os sujeitos, os desperta aí novo, os integra numa outra dimensão do saber, proporcionando maneiras, desempenhos, modos de pensar e de se expressar na relação de aprendizagem, segundo os valores constituídos nestes espaços, organizados por eles a partir de uma outra lógica de aproximação sem a avaliação, sem o medo dengue não obedeçam o tempo individual de cada um na sua apreensão de sentidos e aprendizagem.

Nesse sentido, podemos afirmar que os espaços não formais de ensino atuam no campo das emoções e sentimentos, atuam sobre aspectos subjetivos de sujeitos e de grupos, contribuindo para a formação de uma cultura política de expressão e pensamento. Além disto, é interessante ressaltar que há a necessidade de que a inter-relação entre os processos do ensino formal com o ensino realizado em espaços não formal. Portanto, acreditamos que em ambos os espaços e processos as práticas de educação ambiental devem acontecer. Em cada uma reserva-se uma singularidade própria das propostas e do escopo organizacional que dela dará o tom e a narrativa do trabalho.

É por isso que defendemos que atividades educativas que sejam estimulantes, devem ocorrer no espaço escolar e por consequência, também, fora dele, para que assim reflita em todos os espaços diferentes forma de saber, bem como reflita a melhoria que se busca em relação ao meio ambiente, do que se aprende e se pretende como humanidade.

A necessidade de que ocorra intrínseco a estes processos educativos, o desenvolvimento de uma educação ambiental de modo interdisciplinar se coloca, isso porque a interdisciplinaridade é capaz de enriquecer o significado de ensinar, por meio do nexo de diversos temas e nos mais diversos espaços do saber. Essa abordagem que se multiplica em ações tem nos vários conhecimentos o desenvolvimento humano em nós, de forma complexa, e capaz de romper com a divisão das disciplinas. Pretendemos um ensino que contribua à formação do cidadão crítico e reflexivo.

Percebemos que a própria educação ambiental, por sua natureza complexa e interdisciplinar, envolve aspectos da vida cotidiana, e deve ser pensada criticamente, de forma contextualizada e de modo engajado. Vimos essa tentativa ser posta na exposição em epígrafe.

Sorrentino (1998), afirmou que esse campo educativo, e trago aqui para as duas dimensões expostas em ensino, tem sido fertilizado transversalmente, e, dessa forma, possibilita a realização de experiências concretas de educação ambiental de forma criativa e inovadora por diversos segmentos da população e níveis de formação. Neste sentido, o próximo tópico traz as principais políticas públicas brasileiras direcionadas às ações de educação ambiental em espaços formais e não formais.

O fenômeno apresentado pelos museus se configuram na institucionalização da memória, da história, do registro de existência de outras culturas, da preservação dos simbólicos signos sociais.

Assim considerando, as exposições dentro de um fenômeno museológico em que a experiência histórica e socioambiental se faz num “explorer” há o que se ver, fazer, propor e modificar dentro desse campo de ação. O cotidiano é visto como memória ambiental que vincula-se a criação de novos hábitos e princípios de identidade ambiental.

MUSEU DO AMANHÃ E A EXPOSIÇÃO COSMOS: UMA RÁPIDA APRESENTAÇÃO

O Museu do Amanhã foi inaugurado no final de 2015, após cerca de três anos de construção. Fica localizado na Praça Mauá no Estado do Rio de Janeiro e faz parte da rede de museus da Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal. Acompanha uma tendência de concentrar, num mesmo espaço central, museus e centros de ciências.

Tem na sua territorialidade a paisagem da Baía de Guanabara que tem na montanha e no mar os integrantes da recepção ao município. Foi projetado pelo arquiteto espanhol Santiago Calatrava que se inspirou em elementos da fauna e da flora brasileiras, nas suas curvas exóticas.

A concepção arquitetônica de geometria icônica já se constitui uma rota turística a quem visita o Rio e aos moradores nos seus dias de lazer e cultura. A ampla praça com vista aquática, se complementa com os perfis metálicos do Museu que possui 30 mil metros quadrados em jardins, espelhos d'água, ciclovia, área de lazer e a edificação convidativa ao descanso de paz e beleza. Por todo esse encanto essa instituição museológica hoje possui uma das maiores visitas do país. O Instituto de Desenvolvimento de Gestão (IDG) é responsável pela gestão do Museu, pela sua conservação e constante manutenção.

O nome do Museu já o apresenta na tentativa de quebrar estigmas com pensamentos que pensam museu como apenas um “guardador de histórias e memórias antigas”. Nesse museu, essa propositiva extrapola nos levando a pensar o futuro, a refletir a vida e a intuir o mundo.

O museu também se mostra a partir de arquitetura contemporânea que une mar e cidade, presente e futuro, que já é uma obra de arte que reflete um conceito, uma história e tem em seu formato uma proposta inovadora de aconchego em arte, concreto, espaços largos e vastos coadunados à estética do natural.

Atualmente, a exposição “Cosmos” apresenta o universo sob a perspectiva humano/ambiental, que leva ao questionamento acerca da essencialidade dessa vida. Aborda, inicialmente, seus visitantes, com a apresentação de um vídeo de 8 minutos, dirigido por Fernando Meirelles, as ciências cósmicas, por meio de uma projeção em 360 graus, dentro de uma enorme estrutura oval que nos deixa dentro da cena.

Assim viajamos pela origem do Universo, numa narrativa intimista que já nos apresenta um mergulho em nós como parte desse cosmos.

A exposição mostra a cada momento a sua integração com a Ciência e as Artes, abordando a visão de sermos feitos da mesma matéria que as estrelas, feitos por todas as estruturas que compõe e constroem o Universo. Dessa forma, nos conectamos as nossas origens, com as intermediações deles. A indagação ou inquietude de como chegamos até aqui, o que fazemos aqui é porque estamos aqui. Nessa experiência esperasse que os visitantes vivenciem as dimensões da existência em que se interrelacionam o micro ao macro, que caminham pelas magnitudes astronômicas às escalas subatômicas.

Tanto o museu quanto a exposição proporcionam experiência de conhecimento realizado na delicadeza e beleza de imagens, sons e textos que transitam pelo sensorial, pelo poético, pelo científico, pelo artístico que mobilizam o fator emocional e racional

para pensar o Cosmos, a vida humana e a cultura realizada por ela, como uma totalidade que nos constitui como seres planetários, pertencentes a uma galáxia de, aproximadamente, cem bilhões de estrelas, de cem bilhões de outras galáxias. É muito!! E nesse muito que trata de trilhões, nos questionamos de nossa existência e dos nossos limites nessa cadeia cósmica que é grandiosidade do Universo e das estruturas que ele possui.

A arquitetura do museu e a exposição leva a perceber o que somos frente a história da vida planetária e a perpetuação da humanidade nela pelas áreas que nos apresenta os inter-relacionamentos Cósmicos.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, GERAÇÕES DE MUSEUS E ENSINO

Os museus são conquistas sociais, culturais, políticas e artísticas de cada cidade e, atualmente, cada vez mais, se ampliam e ganham espaços destinados à interatividade, formando a quarta geração de museus que tem como propósito um novo tipo de sentir-se participante das cenas históricas, cotidianas, culturais.

Essa nova geração tem como um dos seus instrumentos a divulgação científica que reside na interatividade e experimentação como fonte para atrair e cativar a atenção de todos que possuam sede de conhecimento e compreensão de fenômenos naturais e humanos.

As diferentes gerações de museus visam estimular o pensamento original a respeito da ciência, registrar e guardar a história como memória viva, e no momento atual, observamos uma mudança em direção aos frequentadores dos museus de se sentirem partícipe das exposições.

Esta mudança reconhece a limitação das exposições na criatividade limitada para os visitantes. Em função disso, vemos surgir atração que aproximam o público, que o coloca como agente, também ativo, das exposições, num aprendizado que o torna fazedor do ensino.

O papel social desses novos museus que também se adensam nas interações amplia missões e objetivos das exposições, amplia focos de ação e aprofundamento das questões, fazendo com que se vá além da preservação da memória, da preservação dos artefatos históricos. Busca a participação ativa em que a integração se dê com várias e amplas tecnologias, que se complementam para atingir e sensibilizar os sujeitos que participam das exposições. Assim, a divulgação científica nesses espaços não formais de ensino, suscita além do saber, as emoções como forma de amenizar o analfabetismo científico e incentivar o fortalecimento do olhar científico em detrimento do senso comum, em detrimento do pensamento não fundamentado sobre as questões.

A proposta da existência desse novo formato de museu tem nas abordagens que buscam maior conexão entre os saberes como a multidisciplinaridade e interdiscipli-

naridade seu aporte maior, ou seja, a integração da ciência, da tecnologia e da arte são vividas numa dinâmica propulsora de exposições e práticas que enlevam e fortalecem o ensino numa constante que confere maior e melhor qualidade à dinâmica ensino e aprendizagem. Destarte, nas suas exposições a busca é de compartilhar conhecimento, com base nos princípios da divulgação científica que coloquem como aliadas às experiências multimídias e multissensoriais, a linguagem acessível aos diversos públicos, com textos simples, inteligíveis, mas comprometidos com a assertividade científica.

O Museu do Amanhã, como aporte da divulgação científica possui um propósito de firmar acordo de cooperações para consultorias a exposições com muitas instituições representativas da sociedade no sentido de criar mecanismos que valorizem e disseminem o conhecimento em ciência, unindo arte, informação e entretenimento, o que atrai um público variado e permite a divulgação do conhecimento de maneira dinâmica e agradável. Destarte, promove ensino na consonância com o fazer e perceber. As palestras e exposições têm por objetivo apresentar para o público leigo as inovações na área com temáticas atuais e relevantes para a população que ali procura além do lazer, o conhecimento vindo de forma leve e espontânea.

O MA também é realiza atividades gratuitas voltadas para a ciência e Inovação, no objetivo de desenvolver temas de interesse nacional e fortalece-lo dentro desses espaços de interação. Temos claro que ele busca aprimorar o nível de informação que tem nas ciências e nas tecnologias vieses de entendimento ao mundo.

Nesse Museu o trabalho com a divulgação científica possui o propósito de tornar acessível conhecimentos dos temas sociais, políticos, artístico, científicos e tecnológicos para compreensão pública da ciência, o quanto a sociedade conhece, participa, se envolve e se compromete. Trabalha nessa perspectiva porque deposita responsabilidade e um grau de competência para dialogar e encontrar soluções para os desafios manifestos pelo conhecimento e saber da humanidade, refletindo sobre o emprego de determinados termos e conceitos, de forma a acompanharem o novo que se apresenta nas representações e movimentos sociais, nos movimentos expressos nos saberes epistemológicos existentes entre a academia e a sociedade.

A divulgação científica ao trabalhar os contextos científicos nos campos históricos, sociais e culturais produz uma carga semântica de popularização que leva ao construção democrático e propositivo de acesso às informações que unem ciência, fenômenos naturais e sociais à sociedade.

Essa gramática incorpora em sua essência práticas e ideias cidadãs e democráticas à informação científica e tecnológica.

Para a concepção das ideias que dão vida ao Museu do Amanhã, a forma de compreender e lidar com os públicos é fundamental. Uma das principais motivações da

proposta institucional é a postura de convidar os públicos a estarem no centro das discussões e decisões sobre o Antropoceno. Ele é chamado a pensar sobre as dinâmicas atuais da vida e a propor alternativas para cenários representados através das tendências para o futuro.

A ideia é a de provocar um ensino não formal em que os diálogos sobre o futuro da humanidade se dê com a pauta atual das mudanças climáticas; crescimento populacional e finitude humana; tecnologia; biodiversidade e expansão do conhecimento.

A compreensão a respeito aos temas aguçam as relações e o contexto das interações socioeducacionais, direcionando novos modelos de relacionamento, de retorno que valorizam a ciência, o ensino, a sociedade e a divulgação científica.

Vemos isso acontecer na área chamada Horizontes Cósmicos, na qual é possível aprofundar conhecimentos com o auxílio de seis telas interativas. Esse é um dos exemplos de como a nossa percepção do Universo é limitada e de como diálogos e recursos tecnológicos podem auxiliar no processo desse ensino.

METODOLOGIA

Como caminho metodológico de análise, optamos por um relato como registro acerca da visita de uma turma ao Museu do Amanhã. Essa visita parte da programação de uma disciplina de Educação Ambiental, como atividade em que a questão do ambiente esteja presente e imbricada com o ensino e os conhecimentos advindos de várias áreas e em vários territórios. Dessa forma, a proposta dessa visita buscou ser um ponto de intercessão entre o que o saber formal produz, somado aos espaços informais. Como esses espaços trabalham o compêndio dessa temática, aliada à arte no propósito de divulgar a ciência. Portanto, foi uma proposta que buscou um momento especial do ensino em que afeto, conhecimento e reflexão fossem trabalhados na mesma intensidade.

Após essa visita, foram elaboradas algumas perguntas acerca da Exposição Cosmos. Nos instigamos pelas perguntas que consideram o que nos inquieta. Ao trazer as perguntas que a humanidade sempre se fez, vimos que ainda assim, essas perguntas continuam num plano controverso de respostas, sejam elas: De onde viemos? Quem somos? Onde estamos? Para onde vamos? Como queremos ir?”. Essas perguntas realizadas em cada estação da exposição, não só perpassaram a temática Educação Ambiental, mas a constituiu no campo de estudo e análise mais refinada. Sendo assim, e para não perder nosso “time” de pesquisadores, foi solicitado que os participantes da pesquisa respondessem outras perguntas que estão expostas no item a seguir. Taís perguntas foram realizadas como propositivas de análise crítica da aula. As respostas foram encaminhadas por e-mail ou foram colocadas no grupo de WhatsApp. Foi solicitado que todos fos-

sem absolutamente sinceros e livres ao responder. A turma era de 8 alunos, um deles não pode ir e um não respondeu. Foi solicitado que respondessem às perguntas quem pudesse ou quisesse, dentro de um prazo determinado de duas semanas; após isso seria procedida a análise. Solicitamos também que as respostas fossem de livre inspiração, que falassem de suas impressões sobre a visita e o que ela suscitou quanto à questão ambiental. Desse modo, a partilha aconteceu de modo saboroso na disciplina. Temos seis sujeitos participantes que encaminharam suas respostas, as quais são postas logo a seguir. Cabe informar que foi solicitado, ainda, que se quisessem elaborassem outras perguntas. Não havia nada em fechado, tudo estava por eles a serem construído porque acreditamos que as ações de Educação ambiental em espaços de não formais de ensino, como já nos assinalou Jacobucci (2008), são nesses espaços que podemos repensar a degradação significativa do meio, em função das ações/e ou práticas humanas no espaços ocupado. A metodologia percorrida buscou seguir esse caminho.

Dispomos os relatos e registro em bloco após cada uma das seis perguntas. Ao final realizamos uma análise de livre expressão realizada em bloco, e inspirada nos referenciais teóricos levantados e trazidos para essa pesquisa.

PERGUNTA 1

Que estação, na sua visão, aborda com maior relação e propriedade o mote da exposição: que somos feitos da mesma matéria que as estrelas. Por quê? Argumente.

RESPOSTAS

Sujeito 1

No primeiro momento da exposição tivemos contato com a abordagem de cosmos, afirmando que somos caracterizados pelos mesmos constituintes que as estrelas. Tendo como base esta experiência, acredito que toda a minha vida, desde óvulo fecundado até o presente momento, todos animais ou matéria ao meu redor contribuem com a temática de que somos feitos por átomos; átomos de carbono, nitrogênio e oxigênio dentre outros. Elementos que nos constitui e presente no universo desde antigas gerações, dependemos destes e estes são partes integrante da nossa existência.

Sujeito 2

A primeira parte: Cosmos. A experiência nos mostra, em síntese, a expansão do universo, a trajetória da evolução, o surgimento dos primeiros vestígios de vida, até os dias atuais de nossa existência.

Sujeito 3

Na estação Cosmos, é abordada a questão da formação dos átomos de diferentes tipos acontecer em condições de temperatura e pressão que ocorrem durante a existência e término das estrelas e que são os elementos acabam compondo os seres vivos.

Sujeito 4

A primeira estação, Cosmos. Porque nos apresenta a origem de tudo, a formação do universo e do nosso planeta. E, nos conecta a isso, ao mostrar plantas, animais e expressões artísticas de forma a integrar tudo. Assim, nos faz sentir parte de um todo.

Sujeito 5

Numa domo de 360° logo que a visita à exposição do MAM se inicia, os participantes são convidados para assistir um documentário de uma jornada magnífica do início do nosso universo, da cosmologia, astrologia e da sua evolução ao passar dos anos. Mostra um encadeamento de fatos desde os tempos mais primitivos, de onde só existia poeira cósmica. Assim sendo, logo o início da exposição nos traz essa reflexão que viemos da mesma matéria que as estrelas.

Sujeito 6

A estação Cosmos demonstra de forma muito bela como se deu a evolução no nosso universo. Desta maneira acredito que seja a estação que demonstre que somos feitos da mesma matéria que as estrelas.

PERGUNTA 2

Em que momento se amarra o tema da educação ambiental com o acervo que trabalha a existência do amanhã?

RESPOSTAS

Sujeito 1

Neste momento da exposição foi apresentado a existência do amanhã, o que esperamos e como este será. Admito que este momento me causou certo desconforto, pois trata-se de um momento não tão distante de nossa geração e com consequências visíveis de problemas não difundidos de maneira enfática em algumas décadas passadas. Por conseguinte, acredito que nesse momento a educação ambiental surge com a finalidade de nos tornar seres conscientes dos rumos que estamos nos direcionando, do surgimento de novas tendências globais e o impacto de todas as decisões conflitantes que acometerá gerações futuras.

Sujeito 2

No espaço dos Amanhãs, onde foca a atenção sobre as questões da sustentabilidade. Nesse sentido, A Educação Ambiental propõe não somente a ter consciência de conservação do meio ambiente, mas, sobretudo entender a causa dos efeitos antrópicos negativos que incide sobre ele. A partir disso, fica o convite a identificarmos as melhores maneiras de atuar sobre essas causas a fim de reverter o cenário negativo.

Sujeito 3

Educação Ambiental perpassa todo conteúdo da exposição sendo ferramenta essencial para viabilizar a existência do amanhã!

Sujeito 4

Os jogos interativos presentes nessa estação, analisam os padrões de consumo de quem participa, consideram as variações de consumo e desigualdade social que podem levar a prosperidade ou colapso de uma civilização, e analisam o quanto uma pessoa pode ser prejudicial ao meio ambiente. Tudo isso por meio de jogos, em que se responde os padrões de consumo e descreve-se hábitos cotidianos.

Analisando seus resultados, o visitante pode refletir acerca de suas atitudes e observar como seus hábitos podem impactar o futuro. Convidando a refletir sobre as questões ambientais e pensar nas relações da sociedade com o meio ambiente.

Assim, a educação ambiental se faz presente e contribui na conscientização frente às questões ambientais. Uma vez que apresenta de forma objetiva, o quanto cada um é responsável pela manutenção do todo, e que nossas ações hoje, afetarão e modificarão o futuro.

Sujeito 5

Seguindo a exposição após a doma de 360°, no segundo bloco, nos é apresentado um compilado de fotos mostrando a heterogeneidade dos nossos povos, circunvizinhos do mesmo meio ambiente do nosso planeta. Diferentes povos, cada qual com suas particularidades pessoais, mas também cada qual com a sua particularidade do meio ambiente em que estão inseridos, mas que por fim somos todos iguais em busca de uma convivência harmoniosa entre nós e com o meio ambiente.

Sujeito 6

A temática de educação ambiental está relacionada a todas as estações apresentadas. Desde a estação cosmos até a estação nós. Acredito que na estação amanhã, onde o tivemos a possibilidade de interagir com a exposição e ocorre a discussão de nossa pegada ambiental no planeta e na segunda parte da estação onde conseguimos interagir

com algumas ações que poderiam ser tomadas no futuro e prolongar nossa existência no planeta.

PERGUNTA 3

Quais foram os momentos mais significativos ou representativos das dimensões do ver, sentir, interagir e fluir (decorrer) no tema, que entendemos por ambiental na exposição? Por quê?

RESPOSTAS

Sujeito 1

Esta foi minha segunda estada ao museu e posso concluir que na primeira ida a exposição não tive um olhar tão crítico e observador; minha atenção não se prendeu nos pequenos detalhes, todavia, nesta segunda visita, percebo-me com foco nas questões ambientais, e um dos momentos mais significativos para mim foi a oportunidade de me avaliar através dos jogos e simulações interativas, cujo objetivo era prever meu perfil.

Consegui observar a cada conclusão de questionário qual era o meu verdadeiro posicionamento mediante as situações propostas.

No decorrer da exposição vi que minha percepção estava mais aflorada e visando qual seria a alternativa para melhorar o acesso à educação ambiental e permitir a um número mais de pessoas essa perspectiva de conscientização.

Sujeito 2

A primeira parte da exposição os “Cosmos”, pois nos envolve através de uma interação sensorial, nos remetendo a um ambiente que vai além do nosso cotidiano e nos mostra as dimensões da nossa existência e questionamentos sobre o futuro que desejamos.

Sujeito 3

A dimensão do ver está marcante em toda exposição sendo um pouco menos relevante na estação do objeto aborígene que costura o passado com o futuro onde o contexto é mais do sentir. O fluir foi mais marcante na minha opinião na entalção onde dois panos dançam movidos por correntes de ar. O interagir foi mais realizado no jogo de perguntas onde as respostas eram incorporadas ao coletivo!

Sujeito 4

A estação do Antropoceno, que nos oferece uma apresentação audiovisual clara e objetiva, que chama a atenção para o quanto o homem tem influenciado nas mudanças climáticas e geológicas observadas na atualidade.

A parte interativa da estação Amanhãs, que nos permite analisar e avaliar nossos padrões de consumo e maus hábitos, e as consequências destes.

E os textos espalhados ao longo da exposição. Todos, muito bem escritos, objetivos e didáticos.

Sujeito 5

O Museu traz um teste interativo em que você calcula quantos planetas seriam necessários para suprir o consumo e estilo de vida que o indivíduo tem. Traz uma conscientização e uma reflexão dos nossos hábitos que por muitas vezes passa despercebido

Sujeito 6

O momento terra da exposições onde são expostos diversos ecossistemas com imagens maravilhosas e mais à frente onde são expostas diversas imagens relacionadas a diversidade cultural que existe no nosso planeta. Nessa estação é possível visualizar a diversidade ambiental e cultural no mundo, a questão ambiental vai além dos ecossistemas naturais, a dimensão cultural é parte integrante da temática ambiental, por este motivo enxergo que esta essa estação em específico exerce bem o papel.

PERGUNTA 4

Que provocações ficaram mais latentes em você no propósito inscrito de “Construir os Amanhãs que queremos”. Como construir? A partir de que pensamentos e ações ali expostas?

RESPOSTAS

Sujeito 1

As projeções apresentadas durante a exposição retrataram vários momentos evidenciando a fragilidade presente e as incertezas do futuro. Me senti convidada a pensar em inúmeros desafios que nos cercam, os impactos que estão presentes no nosso dia a dia, as ações que tomamos e as alterações que poderiam ser mitigadas com a prévia conscientização de todos.

Na disciplina de Legislação ambiental do nosso curso de pós-graduação tivemos acesso a inúmeras leis vigentes, sendo as mesmas consideradas como mais completas e avançadas do mundo. Baseando nessa temática me questiono sobre o porquê nosso país não se destaca na instrução da população de que nossas atitudes devem ser repensadas hoje e que o amanhã depende de cada um de nós

Sujeito 2

Primeiramente, na sociedade vigente, acredito que devemos tomar consciência sobre as questões socioambientais pertinentes e como isso, de fato, nos afeta e nos afetará. A exposição, de maneira clara, nos leva a essa reflexão. Nesse contexto, é necessário que passemos para atitudes enfáticas e que o setor econômico, político e social acompanhe às adaptações, no estilo de vida que devemos mudar - por exemplo - se quisermos ter um meio ambiente saudável. Assim, que a sustentabilidade não venha a ser apenas um conceito, mas uma prática inserida em nosso dia a dia.

Sujeito 3

Ficou evidente a relevância da conscientização para viabilizar o amanhã e o papel da ciência na solução de problemas.

Sujeito 4

Fica a ideia de que o amanhã começa agora, e depende das nossas escolhas e dos nossos atos hoje. Nos instiga a refletir sobre o quanto somos atuantes nesse processo de modificação geológica, e o quanto podemos ser prejudiciais para a qualidade do meio ambiente.

Para construir o amanhã que desejamos, precisamos mudar nossos hábitos, formas de consumo e aumentar nossa responsabilidade perante o nosso descarte e contribuições para a poluição. Todos somos responsáveis pelo futuro que desejamos, e a mudança está nas mãos de cada um de nós.

Ao longo da exposição, muitos questionamentos surgem em relação a esse amanhã que queremos construir, mas, em especial na última estação, o artefato e o convite a refletir sobre essa relação entre passado e futuro e o que gostaríamos de deixar para as próximas gerações, nos estimula a pensar nessa pergunta de forma mais intensa.

Sujeito 5

Acredito que justamente esse teste interativo de calcular as demandas de um planeta necessário para atender seu consumo e estilo de vida, foi o que mais despertou um alerta no sentido de que Planeta, de qual sociedade eu gostaria de fazer parte.

Sujeito 6

A provocação mais latente exposta está relacionada com a nossa pegada ambiental, com o modo como vivemos e o impacto ambiental decorrente deste modo como vivemos. Impacto este que está relacionado com nosso consumo de alimentos, de como nos transportamos e do quanto consumimos.

PERGUNTA 4

Quais foram as maiores inquietações geradas pela narrativa multimídia dos cinco momentos apresentados: Cosmos, Terra, Antropoceno, Amanhãs e Nós?

RESPOSTAS

Sujeito 1

Na introdução de Cosmos a abordagem de que somos feitos da mesma matéria que as estrelas me chamou muito atenção, porém ao decorrer do tema e na adição de conteúdo, o assunto ficou bem esclarecido e assimilado.

Na parte seguinte tivemos a abordagem a Terra, com inúmeros cubos retratando a vida, como celebrações, costumes, religiões, nascimento, morte, etc. Os cubos possuíam cores intensas e que realçavam a beleza e diversidade do nosso planeta.

Antropoceno retrata a nossa era, os dias de hoje. Ápice dos seres humanos reféns da tecnologia avançada, do desenvolvimento econômico, etc. Neste momento visualizamos através de imensos transmissores o retrato da evolução humana e retrocesso do meio ambiente.

O que me causou certo espanto foi a ideia concretizada de que não há nenhuma região que não tenha sido afetada pela atividade humana, a partir dessa definição posso avaliar o quanto nosso avanço cresce e junto com ele a falta de discernimento sobre a qualidade de vida que todos os seres habitantes do planeta necessitam para viver.

Amanhãs, neste momento da exposição já estávamos conscientes das transformações causadas pelo homem e foi perceptível notar quanto estamos multiplicando a um nível mais rápido, entretanto estamos envelhecendo a um nível lento, nossa perspectiva de vida aumentou devido a ciência avançada. Estimou-se que o homem que atingira 150 anos de idade já está entre nós. Isso me deixou perplexa sobre a dimensão do assunto, e sobre as responsabilidades do ser humano com nosso planeta.

Nós, instante final da exposição onde fomos convidados a refletir sobre nossas ações. Foi destacado que a convivência com pensamentos diferentes deverá agregar, que nossa ação conjunta visa a um amanhã que começa agora.

No meu ponto de vista um dos maiores desafios é o equilíbrio entre nós seres humanos e o planeta, devemos intervir hoje pensando no amanhã. Minha inquietação se dá no engajamento na área ambiental, nas minhas atitudes como profissional e meu posicionamento na tomada de decisões importantes.

Sujeito 2

Antropoceno, pois essa parte trata de como nossas ações modificam o planeta. A título de exemplificação, podemos citar o quis da “Pegada Ecológica”, onde nos autoanalisamos perante diversos aspectos envolvendo a temática ambiental: modos de consumo, hábitos alimentares, etc. Nessa parte, acredito que fica nítida a nossa responsabilidade diante da situação ambiental.

Sujeito 3

A inquietação foi perceber que apesar das possibilidades apresentadas pela ciência, a solução de questões de base sócio econômicas é essencial para evitar a eminente catástrofe sócio ambiental. Os impactos causados pelo efeito estufa, a má gestão das águas, a poluição, o desperdício dos recursos e a incipiente gestão dos resíduos sólidos.

Sujeito 4

Cosmos, cumpre bem o seu papel de entrada da exposição e preparação para as experiências vividas posteriormente. Ao apresentar de forma interativa e estimulante a criação do universo, relacionando à diversas formas de vida, nos desperta um sentimento de pertencimento que é muito importante para a compreensão das próximas mensagens. Terra, nos apresenta o conceito de diversidade em vários aspectos. Nos mostra o quão rica e diversa é nossa fauna e o quanto somos diferentes em cultura, pensamentos, CRISTINA enças e costumes. Nos faz pensar sobre respeito, diferenças e valorização da vida. Antropoceno, questiona a Era dos Humanos. Nos apresenta dados numéricos que chamam a atenção para a força da influência da atividade humana sobre as mudanças que acontecem no planeta, atualmente. Amanhã, nos faz refletir sobre nossos hábitos, formas de consumo e o quanto podemos ser prejudiciais ao meio ambiente. Por meio de jogos interativos, somos convidados a pensar no quanto somos responsáveis pelos problemas discutidos ao longo de toda a exposição. Nós, encerra a exposição nos convidando a refletir sobre o que desejamos para o futuro do nosso planeta e de que forma estamos contribuindo na construção desse futuro.

Sujeito 5

O antropoceno, pois mostra de forma bem direta e honesta, a relação do ser humano para com o ser humano e para com o planeta. As perturbações, impactos, relações. Somos, de fato, os maiores agentes de mudanças e impactos em no nosso planeta, mesmo que por muitas vezes, mudanças e impactos que em um contexto global que não são das mais benéficas.

Sujeito 6

O momento mais inquietante para mim está relacionado com o momento antropoceno, nesta parte da exposição conseguimos enxergar uma pequena parte dos impactos ambientais que nós, seres humanos causamos no nosso planeta com o modo em que vivemos. Em uma sociedade baseada em consumo e rápida satisfação através de prazeres pequenos.

PERGUNTA 6

Qual avaliação faz desse dia, dessa visita e da importância dela, ou não, para a disciplina Educação Ambiental.

RESPOSTAS

Sujeito 1

Posso avaliar como um excelente dia; ter acesso à cultura nos transforma, nos evolui, acredito que a saída da sala de aula e a mudança de cenário, proporciona ao aluno visualizar além da teoria a diversidade da temática ao redor.

O Museu do Amanhã possui um acervo magnífico, um potencial educativo único com uma linguagem de fácil compreensão, oferecendo ao público um conteúdo que evidencia as transformações que nós, seres humanos estamos causando ao planeta e nos questiona sobre como queremos que seja nosso amanhã. Acredito que a visita torna a disciplina dinâmica com extrema importância para a conscientização de todos nós.

Sujeito 2

A visita foi de grande importância para conhecermos mais sobre alguns temas ainda poucos abordados - por exemplo, o conceito de antropoceno – e as experiências através das interações tecnológicas presentes na exposição contribuíram para analisarmos o nosso papel frente ao meio ambiente que vivemos. No que tange a EA, é uma ótima contribuição à disciplina, pois entrelaça teoria à prática possibilitando uma imersão mais crítica e participativa aos assuntos da esfera ambiental em todos os seus aspectos: ecológico, social, econômico, político, científico e cultural.

Sujeito 3

O dia foi ótimo a visita relevante e essencial para a ilustração da finalidade da Educação ambiental e portanto muito pertinente a valoração do conteúdo da disciplina,

Sujeito 4

A experiência de sair do ambiente de sala de aula e aprender, visualizar e compreender a teoria na prática, é sempre enriquecedora. Nesse sentido, a visita ao museu foi extremamente valiosa, pois a exposição visitada é uma aula de educação ambiental do início ao fim. Textos explicativos ao longo de toda a exposição, bem escritos, apresentando conteúdo interessante, de forma clara, objetiva e didática. Oportunidade ao visitante de ouvir, ver, sentir e interagir com a exposição. Artifícios para chamar a atenção e fazer refletir a todo momento sobre as questões ambientais. Esses são alguns exemplos de como a exposição aborda a educação ambiental de maneira eficiente.

Sujeito 5

Trazer reflexões, inquietações, mesmo que mais perguntas sejam geradas do que respostas, trazer conscientização, mostrar questões generalistas como um todo, atrações interativas com propostas de debater assuntos como: consumismos, estilos de vidas, relações sociedade-planeta.

Sujeito 6

Considero a visita importante para a disciplina educação ambiental e digo que este tipo de atividade é importante para além da disciplina, aproxima e facilita a criação de relacionamentos entre os alunos e professores.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Essa experiência causou um grande impacto no pequeno grupo da turma de Pós-graduação lato-sensu, que entendeu a discussão sobre o Antropoceno, sobretudo no que essa pode estimular a reflexão sobre esse contexto e a adoção de atitudes capazes de encontrar saídas para evitar ou reduzir os custos socioambientais desse sistema que ameaça a vida no equilíbrio do planeta Terra.

Ao mostrar de forma delicada as levadas ecológicas que traçamos, forma alteridade, empatia e responsabilidade com o planeta que habitamos.

A exposição, nas suas várias estações, trouxe uma propostas museológica direcionado para o presente no que esse presente pode contribuir ao futuro, superando os impasses e limites relacionados aos desafios de sustentabilidade e modo vida, para que se galgue a pretendida qualidade com preservação do meio natural. Busca-se, então, a partir das falas dadas a cada pergunta, um equilíbrio entre humanidade e sociedade.

As praças ou estações da exposição descreveram, a todo o tempo, essa ligação entre tempos distintos que se configuravam no uso da natureza e nas relações humanas estabelecidas com ela e entre ela.

Com base na legitimidade de um pensamento e discurso que a cada ano ganha mais autonomia, chancela e se torna mais competente em forma de futuro, os sujeitos disseram passar a ser a maior preocupação e foco das ações científicas, inovadoras e tecnológicas que tenham o meio ambiente como tema.

COSMOS levou à tantos questionamentos do uso e caráter ambiental das coisas e das relações entre coisas e humanos que fez expandir o diálogo, que continua em debate após sair do Museu.

Ficou claro a todos os sujeitos a proposta dialógica, interativa e instigante do Museu que Possui propositiva de aproximação do público com o saber, por via de sensações, emoções e preocupações que provocam sentimentos adormecidos e que despertam a criatividade, consciência e reflexões acerca da existência, da ação antrópica, do pensamento moderno, do processo civilizatório traçado até o presente momento.

Fica claro, também, o quanto esses sujeitos são motivados a uma aproximação teórica com fatos e informações científicas que trabalham a concepção da ciência como superação linear e adensamento de um espaço participativo, ativo que favoreça a construção do conhecimento interativo de ciência, aproximando-os à propositiva da quarta geração de museus, que faz interferir nos processos e observar o desvelo da humanidade.

É apresentado em bloco o desejo que a sociedade e a natureza possuam uma relação mais íntima e empática entre uso e necessidade entre ciência e arte, sensibilidade e preservação.

Frente a este quadro de desejos, vemos nas respostas que tanto os museus, quanto os centros de ciência estão apropriando-se da máxima das interações e levando seu público a pensar de forma global para saberem como atuar localmente.

As falas se complementam ao assinalar que o dia foi relevante é importante como vivência ao ensino, E também foi essencial para a compreensão da Educação ambiental, levantando reflexões, inquietações, por via das atrações interativas com propostas de debater assuntos como: consumismos, estilos de vidas, relações sociedade-planeta, finitude humana, legado ancestral, entre outros.

Dessa forma, as respostas nos levaram a pensar um ensino que ultrapasse o protocolo da sala de aula, na ação bem-vinda de tornar mais participante os sujeitos. Na ação bem-vinda de oxigenar as relações e ampliar conceitos. Isso porque a exposição de um conteúdo era aberta, admitindo diálogo que contasse, de forma concisa, a origem do Universo.

Apontam, em suas análises, o desafio dos organizadores para criar aquela aura de introspecção e necessidade de transformação a bem da natureza e da relação humana com ela.

As formas poéticas acontecidas em algumas estações, foram para os nossos sujeitos, a maneira mais envolvente e mobilizadora acerca do tema. Ela elevava a imaginação para além da experiência cotidiana, formando uma identidade de causa e efeito. Um mergulho na autocrítica foi realizado a cada parada em praças localizadas entre as estações. Avaliaram que a proposta de descrição do Universo não pode ser completa se não for emocionalmente te vivida e racionalmente pensada, dessa forma a colocação poética se coaduna à vocação científica para busca de harmonias humano-ambientais.

Vimos que apontaram a necessidade de uma ciência que se faça compreensível para além dos espaços formais de ensino. Informalmente ensinada ela corrobora com a escola, provoca a identidade do sujeito o fazendo racionalizar sua ação.

Fica clara a necessidade de ampliar as visitas e fortificar o elo existente entre ensino formal e não formal. Há que se desenvolver pesquisas sobre as visitas e propósitos das exposições para que assim, mais e mais parcerias sejam formadas.

Apontaram, ainda, as relações existentes nos estudos e pesquisas que tenham na divulgação científica, na educação ambiental, no uso público dos espaços não formais de ensino fortalecer a tônica da ciência e da arte nos vieses de entendimento do mundo e dos sujeitos desse mundo. Nesses relatos acabamos por conhecer, mais amiúde, a história de nós mesmos, a generosidade com que os espaços não formais de ensino se colocam ao mostrar, organizadamente, nossa produção, costumes e vidas humanas, levando-nos à profundas reflexões. O que aconteceu com esses seis sujeitos foi algo que os identificou, sensibilizou e apresentou-os por nós mesmos. Assim, é por ser assim, nos constituímos como seres históricos, culturais e de plena mudança segundo a ordem social. Preservar o que fomos, é também dar luz ao que somos, onde pudemos ter chegado. O legado é para ser homenageado, o passado lembrado. O presente nos constitui, o futuro constituirá os nossos e num “modus continuum”, continuaremos a caminhada, o Amanhã é construção presente. E a reflexão e crítica sai pontos a serem observados. Assim nos falaram eles. Por isso, ensino, espaços não formais de ensino e ambiente se comungam num só intento de nos fazer sujeitos plenos desse mundo e no mundo. Sujeitos de partilha, e ainda que a destruição ocorra para ocupação dos territórios, a reparação a isso pode existir por meio das reflexões que nos colocam diante da finitude que somos, em existência individual e infinidade em legados de conquistas.

Ao final da leitura das respostas fica uma pergunta a cada praça. Vista, sentida, pensada. Ficam perguntas que nos instigam à respostas nada fáceis de ter. A interação ocorrida foi real e concreta! Nossos sujeitos apontaram isso!

As reações emocionais que os envolveram em cada provocação das estações os acompanharam no sentido da mudança, do toque pessoal. Foram provocados! A intenção parece ter sido essa. E da mesma forma que afetamos a natureza, nossa experiência,

conseguiram ver com mais proximidade como são afetados por ela. Como o tema do ambiente perfaz nossa existência! Assim, saíram na sensação de descrever a sua relação como ambiente, com a intensa relação de consumo, com as possibilidades de reconstrução de si em seus hábitos e intervenção no mundo.

Outro ponto que nos cabe trazer para a análise se refere à divulgação científica exercida como veículo da exposição. Quando os sujeitos da pesquisa se remetem aos textos lidos a cada estação, classificaram-nos como bem escritos, elucidativos e explicativos. Ao falarem disso, colocam em evidência os pressupostos que regem a exposição. Colocam a importância da construção de uma apresentação escrita para a divulgação científica. Nessa, cabe a compreensão do processo de transposição epistemológica, e que para os nossos sujeitos parecer ficar claro, ao fazerem a leitura. A exposição em palavras sinalizou, então, a prática essencial do ensino, ou seja, o exercício de sua natureza palatável mesmo frente à toda complexidade que a trama conceitual possa ter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo registrar as impressões acerca de uma visita ao Museu do Amanhã na disciplina de Educação Ambiental, focalizando questões que implicaram a aproximação das práticas de ensino nos espaços não formais. Para tanto, observamos como se constituiu o ensino na particularidade das visitas aos museus. Levamos em conta, também, cada elemento, que compõe a complexa relação histórica e cultural presente na Educação Ambiental.

O interesse pela visita surgiu de várias inquietações que foram colocadas nos encontros da disciplina. Sendo assim, concordamos nessa aula extra-sala como soma de uma experiência.

O contato com o Museu do Amanhã impulsionou a elaboração de questões relevantes à compreensão do ensino e da temática relativa ao ambiente futuro.

A relevância da pesquisa se fez evidente na análise que realizamos. Confirmarmos, de uma certa forma, a hipótese subjacente a referida pesquisa, isto é, os relatos se fazem, ou podem suscitar uma retroalimentação que acenará para outras atividades que visem explorar o além muros da sala de aula. Segundo Freinet (1988) essa vem a ser uma prática que aprimora o bom senso e as relações entre os sujeitos educacionais e acadêmicos.

A metodologia se baseou na pesquisa qualitativa, no levantamento bibliográfico e nos relatos entrecruzados, para a posterior análise. Nos aportamos em Gil (1988) para seguir nesse caminho.

Constatamos que a Educação Ambiental, no seu contexto interdisciplinar, fortalece o ensino e a aprendizagem, o que faz desse artigo uma propositiva de ensino vivido nos espaços não formais, no caso, o Museu do Amanhã.

Tentamos articular ao tema ambiental a divulgação científica, que se torna cada vez mais necessária para criação de maior sensibilidade na relação humanidade e sociedade.

Por via das respostas dos especializados de uma pequena turma de pós-graduação, vimos ser construído um relato de impressões que emprestou o sentido do aprendizado para mitigação de ações predatórias que colocam em xeque o ambiente. Essa situação nos parece merecer ser analisada em outros estudos. Deve ser explorada e expandida em futuras pesquisas. E assim procederemos, porque o olhar está desperto para essa intervenção tão fulcral a favor do ambiente e da sociedade.

Chegar ao fim dessa escrita, nos faz ver que o ensino requer metodologias e vertentes que aproximem sujeitos e conhecimento. Que aproximem a vida de um fazer mais natural e menos predatório.

Esperamos que esse estudo sirva como estímulo à realização de análise de aulas e dos resultados que conseguimos com as várias abordagens de ensino e suas aproximações, compreensões, mais refinadas e profundas da vida.

A visita ao Museu do Amanhã, na exposição Cosmos, segundo os sujeitos participantes cumpriu esse rigor, essa meta, esse objetivo. E, para além de estimular e suscitar experiências vividas que os fizeram fazer um mergulho dentro de si para investigarem suas ações, ficou o incômodo de que há que se melhorar a relação que temos com o ambiente.

Em face do exposto, acreditamos que os museus, como espaços de divulgação científica, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem consigam apurar e apontar novas determinações e fazeres. Esperamos que seus frequentadores saiam mais enriquecidos e com mais profundidade, para que assim possam interagir mais, gostar mais, introjetar e levar às suas vidas ações propositivas de mudanças, à bem dessa própria vida que jamais prescindirá do ambiente que o abriga.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. *Educação e Alfabetização científica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

FREINET, Celestian. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Gadotti, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. 2005. Disponível em: www.paulofreire.org.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. *Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica*. Uberlândia, v.7, p.55- 66, 2008.

MANSO, B. L. C.; OLINTO, G. *Museu do amanhã e os desafios do antropoceno: uma proposta de alternativa museológica*. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, v. 17, 2016.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. *Caderno Catarinense de Física*, v. 18, n. 1, p. 85 - 100, abr., 2003.

MUSEU DO AMANHÃ. Plano Museológico. Instituto de Desenvolvimento e Gestão. 2015 – disponível em: <http://www.idg.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Plano-Museologico-Museu-do-Amanha.pdf>.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (Orgs.). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA. 1998. p.27-32.

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IPSEIDADE X IDENTIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Gabrielle Cooper Almeida
Mestrando do PPFEN/CEFET/RJ
g.cooperalmeida@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto relata a experiência que tive ao trabalhar em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, em que estavam inseridas duas irmãs gêmeas, no decorrer do ano de 2017. Destacando a minha percepção do processo de construção da ipseidade das duas irmãs e a minha construção da identidade de professora.

A turma em que as irmãs estavam inseridas contava com dez alunos de idades entre 8 e 12 anos, no turno da tarde. Por ser uma turma pequena era possível observar mais atentamente as características de cada criança e assim perceber suas individualidades. As irmãs me chamaram atenção desde o primeiro dia de aula, pelo fato de que eu nunca havia estado com contato tão próximo com irmãos gêmeos idênticos.

Objetivando relatar o que julgo ser o processo de separação de identidades e de construção de ipseidades, partirei de minha observação da convivência das irmãs no dia a dia em sala de aula e ambiente escolar, minha percepção sobre os fatos, meu comportamento de professora e como este processo influenciou a mim e a elas.

Assim como abrir espaço para uma reflexão sobre a dualidade escolar na não construção da ipseidade da valorização da identidade. Pensando este processo para educandos e professores, como ele pode atingir a formação do indivíduo seja na infância ou na juventude e o papel social da escola. Discutindo tais conceitos a partir de Paul Ricoeur, Hegel e Kant. Visando também a construção de uma escola que possa atingir as máximas pensadas pelos autores

OBSERVAÇÕES

Ao iniciar o ano letivo, logo nas primeiras semanas, era possível perceber que as irmãs compartilhavam em sala e no dia a dia alguns de seus objetos escolares mais comuns neste segmento do ensino fundamental: merendeira, estojo, canetas, lápis, borracha, apontador, lápis de cor, canetas coloridas, mochila, pastas e livros.

Em conversas informais com as meninas me parecia que elas não conseguiam responder perguntas referentes à individualidade. Quando eram indagadas sobre sua

preferência por algo, por exemplo, cor preferida, comida preferida, o que mais gostavam de fazer, o que não gostavam de fazer, ou necessitavam tomar alguma decisão em conjunto com a turma, elas debatiam entre si para só então dar uma resposta.

As irmãs compartilhavam não só o material escolar, mas também o medo de chuva. Logo no início do ano letivo as irmãs me relataram sobre seu medo, como ainda estávamos no verão e nossa aula é na parte da tarde, era comum chover por volta das 16 horas. Sempre que os trovões se iniciavam ambas choravam compulsivamente dentro da sala de aula, às vezes até tentando se esconder em baixo da mesa. Segundo elas, também tinham medo de escuro. A meu ver elas enxergavam-se como um único indivíduo.

No trabalho pedagógico mais próximo aos estudantes é comum que ao termos percepções que chamam atenção, negativa ou positivamente, os familiares ou responsáveis pela criança são convidados a irem a escola para debatermos sobre tal. Neste caso convidamos os pais das meninas, tendo comparecido apenas mãe.

Em nossa conversa expus a ela o que havia observado de suas filhas e ela me contou sobre as atitudes semelhantes em casa e que nunca havia visto problema nisto, mas que se estava, de alguma forma, prejudicando as meninas ela faria algo sobre.

Para que pudéssemos trabalhar a ipseidade, o ser como ele é, de cada uma foi necessário uma mudança de comportamento não só no âmbito escolar. Minhas ações como professora foram de separar as duas na sala de aula, colocando-as em pontos distintos do ambiente, as divisões de objetos escolares, pedir que elas pontuassem suas diferenças físicas e comportamentais para ajudar a mim e aos outros alunos a diferenciá-las.

Após não só o trabalho pedagógico direcionado, mas também o familiar, percebi em diferentes momentos do ano letivo acontecimentos pontuais que me fizeram acreditar que as irmãs estavam se portando de maneira diferenciada. Acontecimentos esses que foram vistos não só por mim, mas também pelos outros alunos da classe. Como quando as duas compraram estojos diferentes e cada uma levou seu próprio lápis de cor e o dia em que uma delas chegou à escola reclamando que sua mãe havia feito o mesmo corte de cabelo nas duas e que elas queriam que tivessem sido diferentes.

Dentre tantas situações que observei e participei dessas irmãs o passeio de fim de ano me chamou mais atenção. No mês de outubro, a escola fez um grande passeio em um clube com todos os alunos. Neste dia um temporal muito forte caiu no sítio onde estávamos. Uma das irmãs entrou em pânico, chorando compulsivamente e pedindo para voltar para casa. Imediatamente procurei pela sua gêmea, que imaginei estar no mesmo estado, porém quando a encontrei ela brincava com o fato de estar chovendo. Quando perguntei se ela estava bem, a menina disse para mim que aquele medo nunca havia sido dela, mas sim da irmã. E que ela só chorava por que a irmã chorava e ela não sabia o que fazer, mas que agora ela não ia mais chorar. Porém ficaria com a irmã até ela sentir-se bem.

Em minha percepção, foi neste momento que, ao menos uma das irmãs, não se via mais como uma só pessoa ao lado da outra, mas como alguém diferente. Como professora, acredito que o processo de autoconhecimento das irmãs se deu de forma gradual e natural. Imagino que em cada uma delas havia algum desejo de separação de identidades que ambas demonstraram quando sentiram necessidade ou sentiram-se a vontade o suficiente para tal.

REFLEXÕES

A instituição escolar que tem como um de seus objetivos principais auxiliar o educando a formular pensamentos críticos e prepara-lo para o convívio social. Porém dentro de processo de construção e formulação de pensamento a importância da valorização da ipseidade perde seu valor. Visto que para que tal processo aconteça é necessário que sejam seguidos comportamentos e normas dadas pelas instituições. Neste contexto a construção da identidade de aluno sobrepõe-se a valorização da ipseidade. Já que a instituição escolar acaba por dar maior valor aqueles que se comportam dentro daquilo que é esperado.

Ao pensar a escola, seu ambiente e seus dilemas, encontra-se um cenário em que os indivíduos devem seguir um padrão de vestimentas –uniformes- e comportamento. Neste cenário o pensamento sobre o processo de construção da individualidade de cada ser ali inserido acaba por não ser valorizado. A formação escolar torna-se mais evidente neste ambiente, que acaba por criar padronização dos sujeitos. Visto que ao idealizar comportamentos a serem seguidos sem a consideração das diversas personas ali envolvidas, atender-lhes da melhor maneira possível não é tão importante. Mas a busca por igualar a todos, dar-lhes uma única identidade.

Dentro deste processo perde-se também a ipseidade do ser que está por de trás da identidade de professor. Pois assim como se espera do educando um determinado tipo de comportamento, também se espera o mesmo do professor. Desta forma a escola acaba por perpetuar a diminuição da ipseidade e a valorização da identidade. “Idem, isto é, o idêntico no sentido do extremamente parecido; ipse, isto é, o idêntico a si, no sentido do não-estranho.” (RICOUER, 1998, p. 71)

Por vezes a espera do professor “salvador” e detentor da razão, fazem com que os educandos e todos aqueles envolvidos no processo escolar, incluindo os próprios professores. Se esqueçam de que eles mesmos estão também em constante processo de transformação e reconstrução de si. Essas mudanças são importantes não só para o educador, mas também para aqueles que são educados por ele. Pois é nesta transformação que o professor se reinventa e se motiva para a organização de suas aulas.

No processo das irmãs que narrei anteriormente acredito ter sim assumido a identidade de professora mediadora não só de conhecimentos acadêmicos, mas também do processo de formação da ipseidade das irmãs. Pois lhes era imposto à identidade de “irmãs gêmeas”, não para confirmar um fato, mas com o sentido de que deveriam fazer e ser iguais em tudo. O surgimento desta ideia em uma sala de aula em que os estudantes são crianças, não reflete a opinião dos mesmos, mas sim de uma possível ideia social a cerca de irmãos gêmeos. Para desconstruir tal pensamento na turma foi necessário desconstruí-lo primeiramente em mim. Pois para ensinar algo é necessário acreditar em tal.

Segundo Ricoeur, o ser, entendido aqui como ser humano, dentro de sua subjetividade, assumiu três formas de discurso. “Em primeiro lugar, o indivíduo é dito; em seguida, um locutor diz que; finalmente, um sujeito responsável diz-se.” (RICOUER, 1998, p. 65).

Neste contexto um locutor diz sobre o indivíduo e diz que sobre o mesmo. Transpondo tal conceito do autor para a realidade aplicada nesta situação, o *que foi dito* das irmãs é que elas são gêmeas idênticas, o *que se diz* é que elas “devem ser iguais em tudo”, o *comprometimento com o que se diz* acontece quando elas se portam como uma única pessoa. Nesta situação não há apenas as formas do discurso, mas também o fato de que as meninas mencionadas no relato são gêmeas idênticas. Deste modo, o que foi dito é uma realidade. Enquanto que o que se diz delas é uma ideia construída na sociedade. Que pode ter sido gerada pelo estranhamento com a convivência de duas pessoas iguais. O ato de comprometer-se com o discurso ocorre no dia a dia em detalhes já mencionados anteriormente, como o material escolar, vestimentas e entre outros.

Observar tal comportamento ao longo do ano letivo e refletir sobre ele neste momento me faz entender que mesmo a situação narrada esteja sob a minha percepção dos acontecimentos, também me reconheço como parte deste discurso. Não só no momento passado, mas também ao escrever este texto, mesmo que as irmãs não possam se comprometer com tal. Pois eu digo algo sobre elas e a partir do que eu digo, outras pessoas também poderão dizer, mesmo que sem de fato conhecê-las. Ocorrendo então as duas primeiras formas do discurso: o que é dito e o que se diz dele.

No âmbito escolar as três formas do discurso sobre o indivíduo acontece quando se espera determinado comportamento dos educandos - o que é dito -, fala-se de determinado educando - se diz dele -, o educando porta-se a partir do que do que é dito - compromete-se com o que é dito dele. O discurso descrito se propaga no âmbito escolar dentre os docentes mesmo por aqueles que não tenham conhecimento do educando. Apenas o repetem acreditando que ele seja real. Este discurso pode ser também aplicado ao docente. Pois é sabido que os estudantes também fazem juízo de seus professores, esperando algo deles.

Na situação que narrei das irmãs, o discurso pode ser quebrado ao referir-se a cada uma pelo seu nome próprio. Pois o nome refere-se a apenas um indivíduo. Assim como seria com qualquer educando ou docente. Chama-lo pelo seu nome próprio é mais do que dar a ele uma identidade. É singulariza-lo, lhe destacar dos demais, a exceção de outros. (RICOUER, 1988, p. 67). A partir da identificação pelo nome próprio pode-se então destacar as características, informações e singularidades do indivíduo. Para as irmãs gêmeas, o nome próprio traz não só as suas identificações, mas carrega consigo o que mais as diferenciam: suas particularidades.

Mesmo que para o autor a utilização do nome próprio neste sentido seja a de informar e de nos informamos que diz respeito a tal pessoa e suas características. O ato de identificar, destacar e singularizar é importante dentro do contexto escolar. Pois se é neste local que tanto educando quanto educador necessitam assumir identidades específicas para tal, chamar-lhes pelos seus nomes é a forma principal de diferencia-los dos demais.

Visto que ao passo que na escola busca-se a o auxílio a construção do pensamento crítico do educando, busca-se também a formação para o homem que viverá em sociedade, daquele que será o cidadão de amanhã. Faz-se o melhoramento deste ser que adentra a instituição sem muitos conhecimentos do comportamento social. Melhoramento no sentido de prepara-lo para a sociedade em que este está inserido.

A sociedade e o indivíduo mantem uma relação recíproca de troca entre si. Pois o indivíduo acaba por pertencer ao sistema social que lhe cerca. Enquanto que tal sistema depende do indivíduo para manter-se. Sendo assim a escola acaba por formar sujeitos que pertencerão a tal meio social. Ao formar tal homem, aquele que não o faz, pode ser visto de forma negativa ou ser mal compreendido. Ao ser inserido no discurso poderá ter a sua identidade negativada e se comprometer mais fortemente com o que se diz dele.

O indivíduo que não se adequa ao sistema escolar, seja por qualquer motivo, poderá comprometer-se negativamente com o discurso que é feito dele. Acaba por tornar-se um sujeito distante do idealizado. Sujeito este que ao se perceber como fora do esperado, entender-se como aquele que não pertence a tal construção de objetivo. Pode então atuar – assumir a identidade – que foi imposta ele. Não sendo mais o fruto de sua própria intenção, mas da negativa de discurso que foi dita contra si. E dentro deste discurso imposto a perda do *eu – do ipse* – para o eu que se expõe.

Nesta relação é possível identificar a dualidade do *eu*, assumido pelo educando. Ricoeur referencia em seu texto a distinção feita por Peirce entre o eu-type e o eu-token,

Poder-se-ia, é certo, usar a distinção introduzida por Peirce entre eu-type e token – tipo e amostra, se quisermos; há um eu-tipo e um eu-amostra, em

que o eu-amostra está verdadeiramente ancorado, ao passo que o eu-tipo está disponível. (RICOUER, 1988, p. 69)

Referência essa trazida no segundo paradoxo reflexivo da linguagem, se o educando se compromete com o que é dito dele, ele faz ou fala a partir disso. No momento em que ele fala torna-se disponível. O eu-token, que permanece ancorado nele, mesmo que diferente do eu-tipo, é silenciado. Já que no momento do diálogo a disponibilidade encontra-se no eu-tipo.

A dualidade do *eu* faz referência ao uso da linguagem. Em que o *eu* pode ser qualquer um que fala. Havendo a reversão entre *eu* e *tu* – eu é quem fala e tu quem escuta. “Quando me dirijo a ti, tu compreendes eu. E, quando tu me falas e me dizes tu, eu compreendo eu.” (RICOEUR, 1988, p.69) No diálogo entre educando e professor ou professor e educando, o eu está em momento de troca a todo instante.

Neste diálogo estão transpassadas as diversas forças que atuam sobre essa relação: as formas do discurso, o eu-tipo e token – tipo e amostra, o ipse e o idem e os paradigmas da formação educacional. Neste debate entre dois que não estão de fato sozinhos, mas sobrecarregados de identidades impostas ou assumidas por ambos.

O autor traz não só a dualidade do eu no discurso e na linguagem, mas a dualidade da função do nome próprio. Pois inicialmente ele indica que o nome singulariza o indivíduo, destaca-o dentre os demais. Para mais adiante, no segundo paradoxo reflexivo da linguagem, dizer que o nome próprio não referencia o indivíduo, mas tem a função de dar a ele uma identidade.

O nome próprio está, além disso, ao serviço da ancoragem do sujeito no mundo, na medida em que assinala a inscrição da minha identidade na lista dos nascimentos (e das mortes) feita pelo registro civil. (RICOEUR, 1988, p.70)

Tendo como objetivo o registro público, relacionando a localização de espaço e tempo – aqui e agora. A questão a ser pensada é: em qual situação o nome próprio beneficia tanto o educando quanto o professor? Como utiliza-lo no dia a dia escolar? O educando é visto como um registro como um ser individualizado?

Dentro deste questionamento o nome próprio assume uma dualidade de função para ipse e idem. Ricouer descreve primeiramente o nome próprio como àquele que é identificador, no sentido de destaca-lo e dar lhe uma individualidade – ipse. Já o nome próprio como forma de registro dá ao homem uma identidade e também a ipseidade. Pois a designação de si mesmo por forma de registro também se constitui como parte de seu ipse.

Neste último caso, vê-se melhor que a correlação é garantida pelo corpo próprio, órgão próprio da ancoragem dum eu que, de eu disponível (shifter) se torna eu mesmo, Fulano de tal. Quando eu digo: “eu, P. R., nascido em..., no dia...”, designo simultaneamente a minha existência, insubstituível e o meu lugar no estado civil. Esta dupla designação constitui a ancoragem. (RICOUEUR, 1988, p. 70)

No trecho acima o autor destacada permanência do *eu* que antes era disponível para tornar-se o *eu mesmo*. Ao se reconhecer como ele mesmo o sujeito não só se constitui como indivíduo, mas ele se colocar em relação ao outro. É neste processo de se reconhecer, se colocar e se constituir que a ipseidade se encontra.

Dar ao individuo espaço para que ele possa reconhecer a si mesmo dentro do ambiente escolar é necessário para que haja a construção da ipseidade do educando. Utilizar-se do nome próprio como ferramenta para tal e não apenas como forma de registro é dar ao estudante uma possibilidade para tal. Pois parte da sua iniciação escolar se dá a partir de seu nome, demonstrando a ele quem ele é como deve ser chamado, como se escreve e a possibilidade de escrever outras palavras a partir dele. Por que não dar continuidade do processo de construção da ipseidade ao longo da vida escolar deste educando? Partir de seu nome, mesmo que como registro, para a construção de sua individualidade.

Ao considerarmos que a construção da ipseidade dá-se por toda a vida a valorização da mesma desde o início da existência do individuo é essencial para ele possa enxergar-se como um sujeito de direitos, capaz de pensar criticamente e lidar com o outro. Buscar tal construção na escola a partir de seu nome é mais do que identifica-los entre os demais. É auxiliar o educando a se constituir dentro da sociedade em que está inserido. Sabendo determinar quem ele é.

Em sua filosofia Kant aponta o conceito de pensar por si mesmo e colocar em exercício a razão crítica. Tais conceitos aparecem também quando o autor refere-se à filosofia da educação.

As três máximas são: “1. Pensar por si mesmo; 2. Pensar colocando-se no lugar do outro; 3. Pensar sempre de acordo consigo mesmo. A primeira máxima é a do pensamento livre do preconceito, a segunda máxima é aquela do pensamento alargado, a terceira máxima é a do pensamento conseqüente” (KANT, 1994, § 40, p.226).” (RAMOS, 2007, p. 200)

Para atingir cada uma das três máximas ao fim de sua escolarização o indivíduo precisa ter consciência de si mesmo e reconhecer-se como tal. Pensando cada uma separadamente pode-se perceber ainda mais a importância da ipseidade dentro do ambiente escolar.

A primeira - “*Pensar por si mesmo*”- refere-se não apenas ao simples ato do pensamento, mas o ato de refletir sobre determinada coisa ou situação. A segunda – “*Pensar colocando-se no lugar do outro*” – requer não só o ato da reflexão, mas a reflexão partindo de fora de si mesmo. O movimento de saída de si para assumir, mesmo que momentaneamente, o lugar do outro não é algo tão simples. Pois para sair de si é necessário o conhecimento de quem se é e de quem o outro é. A terceira – “*Pensar sempre de acordo consigo mesmo*” - a reflexão de acordo com quem se é. A consequência das duas primeiras máximas: a reflexão a partir de sua individualidade e do reconhecimento da individualidade do outro.

É necessário destacar que a escola de Kant apresenta um paradoxo dentro de sua construção – coerção para atingir o ideal da perfeição do homem. O autor apresenta o homem autônomo e capaz de pensar por si mesmo, porém para que se alcance tal pensamento é necessário que o homem passe por uma coerção social. Em que ele só é bom após ser moldado pelas leis da sociedade. Porém, mesmo que a escola Kantiana apresente tal paradoxo ela ainda é capaz de construir a ipseidade do indivíduo. Pois nele o educando encontra a possibilidade de livrar-se de suas identidades não só no ambiente escolar, mas por toda sua vida. As três máximas descritas pelo autor dão ao estudante uma maneira de conhecer a si mesmo dentro do ambiente escolar.

Em contramão de Kant, o filósofo Hegel projeta e seus escritos uma escola que busca a perfeição que se atinge quando o indivíduo é ele em si.

Se a distância entre o ideal da perfectibilidade e a realidade deve ser superada, e se esta não é o outro, o antípoda do ideal, cabe à formação do homem, mediada pela educação e pela cultura, efetivar esse ideal que está presente na realidade histórica do espírito objetivo. O progresso da razão é o trabalho do espírito na busca do seu aperfeiçoamento, isto é, daquilo que ele é em si mesmo. (RAMOS, 2007, p. 208)

Ao falar em perfeição, o autor não busca a escola e o sujeito ideal, mas sim sujeitos que estarão totalmente integrados com seu tempo e pensando dentro de sua realidade. Para Hegel escola deve buscar criar personalidades pela mediação da educação e da cultura, com o auxílio de professores mediadores e não repressores do saber que farão imposições a seus educandos. Mas sim que poderão auxiliar em sua formação pessoal e de caráter enquanto cidadãos. Com união destes fatores poderão formar sujeitos conscientes, livres e que serão capazes de alcançar a realização pessoal.

A escola segundo Hegel também é uma valorizadora da ipseidade do indivíduo. Pois ao pensar em busca de perfeição a partir dos sujeitos que nela estão inseridos. E nesse alcance fazer com que os mesmos encontrem a si mesmos por meio de transformação e

mediação cultural e social. Da se espaço para que os indivíduos ali inseridos possam desenvolver a si mesmos. Dentro de um espaço que na maioria das vezes mostra-se como forma de controle e imposição. Assim pode-se construir a escola que não só prepara o indivíduo para a sociedade, mas que valoriza os seres que passam por ela.

CONCLUSÃO

Minha percepção do autoconhecimento de minhas ex-alunas é influenciada pela minha própria ipseidade, visto que a maneira com que percebo os acontecimentos a minha volta traz referências de quem eu sou. Descrever este processo como alguém que acompanhou, e acredita ter participado, me faz refletir sobre o que é de fato conhecer a si mesmo. Pois nesta experiência julguei-me capaz de dizer que as irmãs não possuíam ipseidades diferenciadas, mas sim uma identidade de “gêmeas”.

Refletindo sobre este acontecimento penso que ninguém é capaz de apontar ou opinar com certeza e clareza sobre a ipseidade de outro alguém. Pois segundo Ricouer, a ipseidade é o ser como ele e a identidade como ele aparenta ser. O que vemos das pessoas são identidades que elas estão dispostas a expor naquele momento ou situação. A identidade que assumi neste caso a de professora e orientadora, identidade esta que retiro de mim assim que saio do meu ambiente de trabalho. Assim como tantos outros professores o fazem em seu dia a dia e como os próprios educandos nas escolas.

Pensar as diferentes identidades que são assumidas em diferentes momentos da vida é pensar as diferentes “máscaras” que se usa ao longo dela. Como reconhecer quem se é, quando a necessidade de interpretar papéis é maior do que ser quem é. Perder-se dentro de suas identidades não há de ser algo incomum na sociedade. Pois quando se vive em um meio que quanto mais identidades se tem, mais se é reconhecido. O ser por ele mesmo já não importa.

O autoconhecimento, desenvolver de própria ipseidade, deveria ser algo amplamente praticado. Não só na infância, mas em continuidade. Pois sua construção é contínua, visto que o homem se modifica inúmeras vezes no decorrer de a vida. O ser que foi ontem, não é o ser que é hoje e muito provavelmente não será o ser de amanhã. A construção do ser que se é dá-se em função de seu passado e do momento presente em que se vive. O ser de amanhã será resultado destes dois.

A escola, que apesar de ter seus objetivos, pode assumir tal papel dentro da sociedade e na vida daqueles que passam por ela. Valorizar o educando não só por sua identidade dentro do ambiente, mas pelo indivíduo que este é. Valorização está que pode ser aplicada também ao professor que ao colocar-se como mediador do processo de aprendizagem por vezes assume uma identidade. Porém em determinados momentos

pode despir-se dela para deixar que seu ipse esteja a mostro. Assim como no discurso em que educando e professor colocam-se amostra dentro do diálogo.

Referir-se ao ambiente escolar como principal meio da construção da ipseidade não quer dizer colocar sobre a escola tal responsabilidade. Mas sim evidenciar que é nela que a criança ou jovem passa a maior parte do seu dia e posteriormente grande parte de sua vida. É neste ambiente que se desenvolvem suas relações sociais e afetivas. Pois como já dito neste trabalho, se a função da escola é pensar criticamente, tal objetivo requer conhecimento de quem se é, de que se almeja e do que se reconhece como bom ou mal.

A construção da ipseidade pode se dar a partir do nome próprio, das dinâmicas de aula, dos momentos de reflexão, de leitura, de estudo, nas interações sócias entre educandos e professores. É importante frisar que a ipseidade se refere não só ao educando, mas também ao professor que tem o papel de ser mediador de saberes dentro da instituição escolar. E que para tal, não pode ser suprimido a apenas a sua função sem deixar se deixar mostrar para os estudantes que estão junto a ele. Pois assim o educador passa a ser apenas uma figura de autoridade do saber.

A escola pode ser pensada não só como ambiente de aprendizados conteúdistas e de formadora de cidadãos que futuramente precisarão assumir variadas identidades. A escola pode ser uma formadora de indivíduos pensantes e conhecedores de sua ipseidade. Esta instituição pode ser guiada pelas três máximas de Kant ou pelo modelo escolar descrito por Hegel. Pois ambos são capazes de dar aos educandos aquilo que mais será importante em suas vidas: a construção da ipseidade e o conhecimento de si enquanto sujeito de direitos e deveres no meio em que se está inserido.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HENRIQUES, Stefania Montes. *O conceito de nome próprio: uma questão linguístico filosófica*. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos ou Como se filosofa com o martelo*, Trad. Jorge Luiz Viesenteiner, Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

RAMOS, Cesar Augusto. *Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?* São Paulo, 2017.

RICOUER, Paul. *Indivíduo e Indentidade Pessoal*. In: VEYNE, P. et al. *Indivíduo e poder*. Lisboa: Edições 70, 1988.

CAFÉS COM PASTÉIS DE NATA

A CONQUISTA DO AUTOCONHECIMENTO CONDUCENTE À COMPREENSÃO DO UNIVERSO, NO PENSAMENTO POÉTICO DE ANTÓNIO MARIA LISBOA

Michele Coutinho Rocha
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa
micheleroc@hotmail.com

O POETA OU O MAGO E A ASPIRAÇÃO AO CONHECIMENTO ABSOLUTO

Ao longo da sua obra literária, que compreende textos de cariz poético e teórico, António Maria Lisboa¹⁸ mantém a aspiração na conquista poética da verdadeira existência: o ser realizado na sua totalidade, integrado numa dimensão cósmica, conducente à transformação e enriquecimento do indivíduo e da sociedade.

Perfeitamente enquadrado na proposta surrealista, António Maria Lisboa assume uma posição firme de oposição e revolta contra os valores morais, estéticos e religiosos impostos por uma sociedade que, segundo o autor, impossibilita o conhecimento profundo do indivíduo, limita e reprime os seus desejos mais íntimos, restringe a experiência pessoal e o contacto íntimo com os outros, sufoca a imaginação, a sensibilidade e a ação do ser individualizado.¹⁹ Assim, face à falta de perspectivas, à ausência de Liberdade e de Amor, o autor defende a “*dissolução*”, como única forma de ação, no sentido da destruição e realização de um novo objeto, uma nova forma de pensar e agir. António Maria Lisboa mantém a convicção na necessidade de uma outra linguagem, distinta da linguagem comum, que manifeste ou revele a voz profunda do Corpo, proporcionando ao indivíduo a realização da unidade, um conhecimento de si próprio e do ritmo universal.²⁰

18 António Maria Lisboa (Lisboa, 1928-1953) integra a *I Exposição dos Surrealistas* em 1949. Nesse ano parte para Paris onde contacta com o pensamento ocultista e esotérico. Realizou algumas experiências no campo do desenho, mas sem continuidade. A morte prematura impossibilitou a consolidação e afirmação do seu pensamento. Após a sua morte, parte da sua obra dispersa-se. Mário Cesariny, numa edição de 1977, recolhe e organiza a obra poética, produção teórica e correspondência do autor.

19 António Maria Lisboa, *Erro Próprio*. In *Poesia*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1995 [texto estabelecido por Mário Cesariny de Vasconcelos], pp. 33-34.

20 *Idem*, *Operação do Sol*. In *op. cit.*, p. 94.

Neste sentido, o *Pensamento Poético* - o único interessado na realidade como um todo - assumido como afirmação individual onde cada um se confronta com a sua interioridade, responde à necessidade de expressão e realização total do ser: descobrir todas as suas capacidades e agir no sentido do seu próprio enriquecimento.

Para António Maria Lisboa a confirmação da existência deste Universo e a descoberta e exploração das suas potencialidades impõe-se como uma conquista individual, distinta dos interesses coletivos de ordem social, político ou religioso. Assim, só através da afirmação individual, onde cada um se confronta com a sua própria interioridade, é possível alcançar o “Grande Desígnio”, a conquista da Liberdade e do Amor:

Eu sei que é precisamente pela contribuição individual que se consegue o Grande Desígnio a que todo o Homem em princípio se propõe: Viver Livre! E a conquista da Liberdade e do Amor são indubitavelmente conquistas individuais e só como indivíduos as podemos fazer.²¹

De forma semelhante, em *Afixação Proibida*, o autor, juntamente com os outros elementos do grupo, reafirma o saber, “a total compreensão poética do Cosmos”²², como conquista individual: “Porque o saber não é um dom que um possa entregar e outro receber passivamente, antes uma conquista que cada um deve fazer e refazer por conta própria.”²³

Neste sentido, o “Movimento Poético”, surgido no espírito e concretizado na ação - opondo-se aos interesses da sociedade moderna - surge como resposta ao desejo profundo do indivíduo, “a necessidade de expressão total e de total realização, de Amor verdadeiro e Livre”²⁴. O *Pensamento Poético*, opondo-se ao pensamento religioso e científico, impõe-se como o único interessado na realidade como um todo e não de forma parcelada.

António Maria Lisboa reforça a ideia de uma pluralidade existencial. Dado que tudo na realidade se confronta com a sua negação, “tudo é e não é alternadamente, ou tudo é o mesmo com aspetos diferentes”²⁵. Só através da própria experiência “íntima-social-pessoal”, adquirida espontaneamente desde a infância e projetada ao longo da existência, se consegue aceder à totalidade do Real:

A nossa experiência é a nossa única riqueza [...]. Toda a vida, todo o pensamento só são válidos desde que fundidos pela nossa experiência. Mais, toda

21 *Idem*, Erro Próprio. In *op. cit.*, p. 28.

22 António Maria Lisboa, Henrique Risques Pereira, Mário Cesariny e Pedro Oom, *Afixação Proibida*. In *op. cit.*, p.11.

23 *Ibidem*.

24 António Maria Lisboa, Erro Próprio. In *op. cit.*, p. 29.

25 *Ibidem*, p. 32.

a ação de vida, e, portanto, todo o pensamento, só é, digo: só existe, dada a nossa experiência íntima-social-pessoal.²⁶

No mesmo sentido, André Breton, no *Segundo Manifesto do Surrealismo* afirma que só através da ação individual, entendida como uma procura interior, se pode tentar o “supremo reconhecimento” desse “lugar mental”, revelador da totalidade do espírito, onde tudo deixa de ser contraditório.²⁷

O *Pensamento Poético*, assumido como expressão individual, é o único que possibilita a experiência da unidade e do absoluto. A longa viagem interior à primeira infância, que todos são convidados a fazer, revela os “detalhes esquecidos” conduzindo o indivíduo à solução dos seus problemas: O encontro com a *Mulher-Mãe*, entendido como revelação de uma existência unificada, confirma no indivíduo a existência da unidade e do absoluto: “Seja-me permitido, uma vez por todas, apontar a Grande Legenda que encerra a Chave da ação deste universo.”²⁸

Porém, o Homem por falta de oportunidade ou de coragem para agir é constantemente confrontado com a impossibilidade de aceder a este conhecimento, “move-se numa redoma fechada, não sabendo o que existe para além do vidro baço”.²⁹ As condicionantes económicas e sociais vieram “acabar com o que de Grande existia em cada um e generalizar o que de mais mesquinho cada um pode comportar”.³⁰ Impossibilitado de exprimir os seus desejos e vontades, de se relacionar intimamente com as coisas e as pessoas, não consegue ler os sinais que lhe chegam constantemente do exterior, como indício da existência de uma realidade oculta:

Quase tudo nesta época encobre e sufoca o que em nós anda à flor da pele, o que connosco anda à superfície, digo: no contacto com os outros: - a nossa experiência pessoal, os nossos desejos mais íntimos, o ato espontâneo, livre e amoroso!³¹

Neste sentido, na perspetiva do autor impõe-se uma “mudança de Rumo em TODOS e em TUDO”³², a começar em cada um individualmente. A questão central será: “Até que ponto pode chegar um homem desesperado quando o ar é vómito e nós

26 *Ibidem*, p. 29.

27 Cf. André Breton, *Segundo Manifesto do Surrealismo*. In André Breton, *Manifestos do Surrealismo*, Trad. Pedro Tamen. Lisboa, Edições Salamandra, 1993, p. 128.

28 António Maria Lisboa, *Erro Próprio*. In *op. cit.*, p. 30.

29 *Ibidem*, p. 33.

30 *Ibidem*, p. 34.

31 *Ibidem*.

32 *Ibidem*.

seres abjetos?”³³. Só a “posição de abjeção, de desespero irremediável”³⁴, entendida como ação individual, pode conduzir o Homem à única atitude que ainda lhe é possível: “SOBREVIVER, mas sobreviver LIVRES”³⁵. No mesmo sentido, André Breton refere o “desespero humano” como legitimação para a revolta absoluta, a insubmissão e a violência.³⁶

O Poeta, liberto de todas as contingências sociais, morais ou religiosas, dissolve-se e reconstrói-se no encontro com os outros: “Em todos os momentos se desconhece e em todos se reconhece.”³⁷ O movimento compreende uma dinâmica de dispersão e convergência, entre a pluralidade e a unidade, que se renova continuamente.

No mesmo sentido, numa carta, o autor refere-se aos Poetas como os “únicos filósofos” capazes de saber e comunicar o que falta ao Homem para conquistar o autoconhecimento que o conduza à compreensão do Universo: “à «fixação da realidade» prefere-se uma cada vez mais funda e vertiginosa, mais funda e vertiginosa, mais funda e vertiginosa conquista do conhecimento do homem que o mesmo é dizer do Universo, pois este é a projeção do Homem e o Homem a Concreção do Universo a um Ponto.”³⁸ O Homem expande-se no universo e o universo unifica-se no Homem.

António Maria Lisboa recupera o grande propósito surrealista, anunciado no *Segundo Manifesto*, a definição de um certo “ponto no espírito”, um lugar de convergência onde tudo deixe de ser entendido como contraditório. André Breton anuncia o supremo reconhecimento desse “lugar mental”, revelador da totalidade do espírito, como uma “descida vertiginosa” à interioridade do ser, “a iluminação sistemática dos lugares ocultos e o obscurecimento progressivo dos outros lugares, o perpétuo passeio em plena zona interdita.”³⁹

A Poesia, entendida como “exercício de penetração” da realidade, transcende a emoção ou os sentimentos comuns para se afirmar como uma “nova fonte emocional dissolvente de ideias: um novo objeto!”⁴⁰ A dissolução é a única forma de ação do Poeta, no sentido da destruição e realização de uma outra sociedade. Ao Poeta impõe-se o esforço de dar o real sentido às palavras, “não para recriar a língua, mas para encontrar onde rica e capaz resta oculta a forma pura de sonorização do corpo.”⁴¹

33 *Ibidem*.

34 *Ibidem*.

35 *Ibidem*.

36 Cf. André Breton, Segundo Manifesto do Surrealismo. In *op. cit.*, p. 129.

37 António Maria Lisboa, Erro Próprio. In *op. cit.*, p. 34.

38 *Idem*, carta endereçada a Mario Cesariny, dat. Abril de 1950. In *op. cit.*, pp. 196-197.

39 André Breton, Segundo Manifesto do Surrealismo. In *op. cit.*, p. 138.

40 António Maria Lisboa, Alguns Personagens. In *op. cit.*, p. 106.

41 *Ibidem*, p.108.

Em *Operação do Sol*, António Maria Lisboa reforça a necessidade de uma outra linguagem, que integre o corpo, que traduza ou manifeste a sua voz profunda: “não esta que serve para comunicar e é uma aderência estranha ao Corpo [...], mas aquela que é completação do próprio Corpo, que é sua manifestação profunda [...]”⁴²Neste sentido já não se trata de comunicação mas de encontro, trata-se de escutar a voz profunda do Corpo.⁴³

António Maria Lisboa exalta o papel da imaginação. Só através da imaginação, concretizada num movimento dissolvente que eleve o sujeito acima dos sentidos, abrindo uma perspetiva sobre o não-humano, é possível o enriquecimento do indivíduo, a afirmação do “Corpo enriquecido”:

Há a destruir não só a fé nos sentidos, mas aniquilar as possibilidades de êxito destes, há que ir para além dos sentidos num salto que nos levará para onde não se diferenciem, onde desnecessários se dissolvam no próprio Corpo enriquecido.⁴⁴

A Poesia, entendida como não-pensamento, impõe-se como linguagem do Corpo que proporciona ao indivíduo a experiência da Unidade, um conhecimento de si próprio e do ritmo universal: “A Negra Atividade Poética leva a criar entre o Indivíduo e o Cosmos um corredor livre e por ele um movimento incessante de enriquecimento comum.”⁴⁵ Assim, face à falta de perspetivas, à imposição de valores morais, à ausência de Liberdade e de amor, o grande desafio que se coloca ao Homem é “tentar a sua própria unidade”⁴⁶. Descobrir todas as suas capacidades e agir no sentido do seu próprio enriquecimento.

António Maria Lisboa propõe a “participação”, entendida como dinâmica interativa entre o sujeito e as coisas, “onde somos simultaneamente nós e as coisas”⁴⁷, como a única forma de conhecimento. O acesso a este conhecimento implica necessariamente a dissolução das outras formas de pensamento e a afirmação de uma “verdadeira forma de realização mental”: a *Metaciência*.⁴⁸

Numa carta, já citada, o autor afirma a *Metaciência* como a ciência que resulta da síntese das chamadas “ciências ou artes mágicas”, destituídas de todas as pretensões ridículas e falsas. A *Metaciência*, apoiada no pensamento mágico e esotérico, assume-se como o verdadeiro conhecimento, reunindo ou congregando numa única ciência os conhecimentos dispersos. Neste sentido, possibilita ao *Poeta* ou *Mago* a realização e

42 *Idem*, *Operação do Sol*. In *op. cit.*, p. 94.

43 Cf. *Ibidem*.

Cf. *Ibidem*, pp. 98-99.

44 *Ibidem*.

45 *Ibidem*, p. 95.

46 *Ibidem*.

47 *Ibidem*, p. 98.

48 Cf. *Ibidem*, pp. 98-99.

expressão total, a recuperação de todas as suas capacidades e a confirmação do seu lugar num Universo “UNO E MÁGICO”⁴⁹:

A Metaciência pretende entre outras coisas dar ao homem, ao Poeta a sua posição no Centro da Esfera deste Universo, que o mesmo é dizer fazer que o Poeta possua no seu cérebro todos os raios da esfera deste universo. O poeta é portanto um Mago - possuidor das forças das coisas superiores e das coisas inferiores que se dermos uma volta à esfera trocam de posições.⁵⁰

Em *Introdução ao Estudo Sistemático de Malaquias* António Maria Lisboa apela para o saber medieval dos primeiros homens da ciência, que tinham como objetivo o conhecimento absoluto: “[...] precisamente aqueles que não conhecem as limitações do que quer que seja, melhor: aqueles que conhecem as limitações de tudo e tudo transmutam libertando novas forças, forçando outras.”⁵¹ Saber e conhecer tudo, numa ação necessariamente individual, significa regressar à “potenciação”, a um estado inicial onde tudo é possível.

Ao realizar a unidade o Homem expande-se e polariza-se na totalidade do Cosmos: “Agrada-me profundamente saber que eu estou num ponto do Universo que necessita de ser esticado para o lado de fora, quero dizer: para a minha frente. Se rebentar é a minha profunda aspiração que foi satisfeita!”⁵²

O REENCONTRO COM *SAGIR*, A MULHER-MÃE OU A CONCREÇÃO DO CORPO

Na obra de António Maria Lisboa o Feminino, em particular a problemática da mulher mãe, impõe-se com temática estruturante. O encontro e união com a *Mulher-Mãe*, entendida como materialização de uma existência oculta, enriquecida e habitada - revelada através do *Pensamento Poético* - significam a reconstituição do corpo uno.

Em *Isso Ontem Único*, António Maria Lisboa faz a exaltação poética da *Mulher-Mãe*, entendida como dimensão primordial de unidade que se pretende recuperar. Após a separação ou dissolução de uma existência unificada, persiste a memória oculta de um corpo partilhado e o desejo de o reencontrar. Os indícios dessa existência oculta, de uma união primitiva com a *Mulher-Mãe*, encontram-se implícitos “em todo o mundo visível”:

49 Cf. António Maria Lisboa, carta endereçada a Mário Cesariny, dat. Abril. 1950. In *op. cit.*, pp. 193-194.

50 *Ibidem*, p. 196.

51 António Maria Lisboa, *Introdução ao Estudo Sistemático de Malaquias* [...]. In *op. cit.*, p. 152.

52 *Idem*, carta endereçada a Mário Cesariny, dat. 15 Mai. 1950. In *op. cit.*, p. 192.

Persisto na noite que nasceu para além dos olhos, no vento que fundiu a planície, igualmente em todo o mundo visível, em tudo que me toca e resplandece alargando-me até ao infinito onde estão os teus olhos de Mulher-Mãe, Magnífica na tua veste de cabelos!⁵³

A revelação deste Universo, anunciado por palavras mágicas, exige da parte do indivíduo a oposição violenta a uma existência falsa que nega o Amor e a Liberdade: “FALSA a nossa vida sabotada no pasmo em que vivemos, na negação do que nos é mais grato – O AMOR prevista a LIBERDADE.”⁵⁴ Atingido o plano Surreal, num esforço que implica a afirmação da própria vida, é finalmente possível o reconhecimento dos indícios e sinais que conduzirão ao encontro desejado, ao regresso da Mulher-Mãe:

Virás ao saber da existência do Surreal quando os homens furiosamente afirmarem a sua vida, quando das paredes derruídas vêm palavras estranhas e preveem o futuro e hieróglifos inscritos nas paredes dos túmulos te indicam [...]. Sem sabermos um do outro ambos nos procuramos no labirinto.⁵⁵

Alcançada a existência pretendida, ultrapassada a barreira da matéria, tudo deixa de ser entendido como contraditório, porque tudo é simultaneamente afirmação e negação. A impossibilidade ou negação de tudo determina a possibilidade do encontro: “Procura-me quando a morte for impossível e já não seja possível viver – quando já nada for possível SAGIR!”⁵⁶. O encontro e união com *SAGIR, a Mulher-Mãe*, possibilita a intuição de uma existência unificada, reflexo da unidade com a totalidade do mundo visível:

Nós Amor! Que existes porque existo e existimos para além das montanhas de mar que nos cercam, para além da noite, para além de ti, do corpo que formamos, síntese de toda a poesia feita. Dedico-te este poema para existires integral, completa, real como o objeto que não se nega, como o invisível, como o universo onde vivemos separados-unidos para sempre – REAL e LIVRE! [...] Mulher-Mãe sabemos! / Magnífica a misteriosa sedução do nosso amor ⁵⁷

Na poética de António Maria Lisboa a mulher encarna a totalidade do mundo natural em toda a sua extensão e infinitude: “[...] perder-te a ti Infinita / construída

53 *Idem*, Isso Ontem Único. In *op. cit.*, p. 85.

54 *Ibidem*, p. 86.

55 *Ibidem*.

56 *Ibidem*.

57 *Ibidem*, p. 87.

de estrelas, de nuvens, de oceanos, de pérolas esquecidas /construída de histórias de corsários loucos.”⁵⁸

A identificação da mulher com a totalidade do mundo natural, numa continuidade com a tradição romântica, é transversal ao surrealismo. Está implícito no projeto surrealista de reconquista da totalidade do mundo objetivo. Em *Les Vases communicants*, André Breton refere-se à mulher como “pedra angular do mundo material”, promessa de redenção e salvação:

*J'étais, dis-je, dans l'état d'un homme qui, croyant avoir tout fait pour conjurer le sort contraire à l'amour, devait se rendre à cette évidence que l'être qui lui avait été longtemps le plus nécessaire s'était retiré, que l'objet même qui, pour lui, avait été la pierre angulaire du monde matériel était perdu.*⁵⁹

A união com a mulher realiza a união com o mundo natural na sua totalidade, para uma reconciliação total, isto é uma concordância perfeita entre o desejo inconsciente e o mundo exterior. Em *Poisson soluble* e em *L'Union Livre* a natureza e a mulher confundem-se continuamente:

Ma femme à la chevelure de feu de bois / Aux pensée d'éclairs de chaleur / A la taille de sablier / Ma femme à la taille de loutre entre les dents du tigre [...] Ma femme aux yeux de bois toujours sous la hache / Aux yeux de niveau d'eau de niveau d'air de terre et de feu.⁶⁰

No mesmo sentido, para António Maria Lisboa o Amor é a força impulsionadora que conduz o Homem “à perda total” e à intuição da Unidade e do Absoluto. Na ambição da “perda total” está implícita a ideia da desmaterialização e reintegração do ser na totalidade do mundo natural.⁶¹

O Mar, substância indiferenciada que contém em si uma infinidade de possíveis, com todo o seu esplendor e potencial destrutivo, é a metáfora do Amor e do Materno: “RAOMOMAR / O teu corpo envolvente vestido de água / os teus braços em túnel que trazes desde a infância”.⁶² O Mar, identificado com *Ísis - a Mulher-Mãe*, é o lugar de

58 *Ibidem*, p. 91.

André Breton, *L'Union Livre*. In *Oeuvres Complètes II*, op. cit., p. 85.

Cf. António Maria Lisboa, *Isso Ontem Único*. In *op. cit.*, p. 91

Ibidem, p. 90.

Ibidem, p. 88.

59 André Breton, *Les Vases communicants*. In *Oeuvres Complètes II*, Paris: Gallimard, coll. “Bibliothèque de la Pléiade”, 1992, p. 149.

60 André Breton, *L'Union Livre*. In *Oeuvres Complètes II*, op. cit., p. 85.

61 Cf. António Maria Lisboa, *Isso Ontem Único*. In *op. cit.*, p. 91

62 *Ibidem*, p. 90.

síntese, o território propício à transformação; desmaterializa, dissolve e incorpora o ser, integrando-o numa dimensão una: “RAOMOMAR / amor sem nexos, amor contínuo, amor disperso – MAR / [...] Ísis a mulher de Osíris – a realidade misturada no MAR.”⁶³

No mesmo sentido, em *Introdução ao Estudo Sistemático de Malaquias* [...], *Ísis - a Mulher-Mãe*, a deusa egípcia da maternidade “o ser que sabe e age em oposição ao ser passivo ao mito da virgem”⁶⁴, que incorpora e ressuscita o corpo de Osíris, materializa a realização completa do corpo. O encontro e união com a *Mulher-Mãe*, entendido como recuperação de uma experiência sensorial oculta de unidade psíquica e corporal, significam a “concreção do corpo”, isto é, a dissolução e solidificação num só corpo.

Será o mágico por oposição ao místico: consciência mágica de raízes fundas no CORPO CELESTE. Ísis é mãe! É Mulher-Mãe. É Mãe o Universo, não por parir mas por gestar: a concreção do corpo que se organiza por desejo próprio e não por imposição alheia.⁶⁵

À semelhança do processo alquímico, a união dos princípios masculino e feminino, resultado da dissolução e fusão dos elementos, significa o regresso à indiferenciação primordial, exprime-se como sendo um retorno à matriz, ao estado embrionário. O ventre feminino surge como dimensão primordial de unidade de onde tudo emana e para onde tudo converge, o lugar ideal onde o princípio masculino se corporiza e onde tudo toma forma:

Por fim, no fim, é Olímpia que o olha não podendo acreditar em tudo que se passou. Mas Olímpia, é ele, o Malaquias que também não pode acreditar – ser onde tudo está pronto a tomar forma, onde tudo está a tomar forma: no ventre de Olímpia o princípio de Malaquias corporiza-se.⁶⁶

De forma semelhante, *Erro Próprio* descreve o retorno a uma existência intrauterina, concretizado na “materialização dos NOVOS e MAGNÍFICOS AMOROSOS”, portadores da “Verdadeira Vida” conducente à transformação e enriquecimento do indivíduo, à “reconquista de Universos Ignorados”⁶⁷.

O desenho espontâneo e inusitado de duas figuras num papel marca o início da viagem que conduzirá o narrador de regresso à infância e ao reencontro com a *Mulher-Mãe*. A transposição de uma série de passagens e obstáculos culmina com a entrada num

63 *Ibidem*, p. 88.

64 *Idem*, *Introdução ao Estudo Sistemático de Malaquias* [...]. In *op. cit.*, p. 151.

65 *Ibidem*.

66 *Ibidem*.

67 *Idem*, *Erro Próprio*. In *op. cit.*, p. 23.

“túnel profundamente escuro” - metáfora do útero materno - um túmulo reconhecido onde os sinais começam finalmente a fazer sentido:

Conforme ia andando, uma luz azul-cinza, muito fraca ao princípio depois mais intensa, iluminava as paredes do túmulo [...]. Em certa altura reparei em sinais gráficos que nas paredes se distinguiam e que só eram idênticos aos por mim feitos insistentemente nas margens de certos livros [...].⁶⁸

Por fim, a descida ao “enorme e maravilhoso Lago” de águas brilhantes, simultaneamente opacas e límpidas, concretiza o regresso à substância materna, a uma existência intrauterina:

[...] à saída do túmulo onde eu entrara, uma escada de substância desconhecida descia em direção a um enorme e maravilhoso Lago, desaparecendo nele. As águas tinham um brilho novo e desconhecido. Não eram verdes nem transparentes. Eram opacas, mas límpidas. Tinham cor e luz própria. Eram como os olhos dos Apaixonados: Fulgurantes, Misteriosos e Transparentes – não porque se veja até ao coração, mas porque o coração vem até eles.⁶⁹

A descida culmina com o encontro da Lua e do Sol, reunidos no “Fogo dos Séculos”. A união alquímica da Lua e do Sol, dos princípios feminino e masculino, materializa a união e sublimação dos contrários, significa a realização da obra que conduz à transformação ou transmutação do indivíduo num ser mais puro. Após esta experiência o narrador, liberto de todas as contingências, regressa a um estado de pureza original:

No dia seguinte fui encontrado perplexo e sem memória no pequeno rio, do local referido, a saltar de pedra para pedra, descalço, tronco nu e na mão esquerda um anel que um dia me será devolvido.⁷⁰

O anel evoca a aliança indissolúvel com a *Mulher-Mãe*, a confirmação de um destino comum: “Desta aventura guardo unicamente um NOME - SAGIR - A MULHER-MÃE, que unida ao homem realizará um destino idêntico”⁷¹. Do reencontro com a intimidade materna resta a nostalgia de uma existência intrauterina, anterior a qualquer separação ou perda: “Tenho saudades dum Túmulo verde cravejado de lágrimas onde vivi – EU e SAGIR.”⁷²

68 *Ibidem*, pp. 24-25.

69 *Ibidem*, p. 25.

70 *Ibidem*.

71 *Ibidem*.

72 *Ibidem*.

A “materialização dos NOVOS e MAGNIFICOS AMOROSOS”, ou seja a recuperação de uma experiência de unidade psíquica e corporal com o Feminino conducente à transformação do indivíduo, requer “a máxima preparação: quer pelo recolhimento, quer por leituras lentas, quer pela procura desesperada de novos horizontes, quer, ainda, pelo afastamento imediato da chamada vida prática; ou então, seguindo o caminho contrário, pela dispersão absoluta, pelo esquecimento de toda a sabedoria acumulada, pela exaltação da ignorância que tudo aprende”⁷³, sob a pena de se poder sucumbir ao “choque brutal” que a vinda dos “Eternos Amorosos” implica. Neste processo o Poeta, através de um olhar interior, tem de estar atento a “toda a espécie de influências estranhas” que impossibilitem a concretização dos seus “desejos e vontades”, mas também ser capaz de ler os sinais e indícios que lhe chegam como resposta aos seus problemas, orientando-se num “emaranhado invisível” de símbolos:

[...] um alerta contínuo contra toda a espécie de influências estranhas dirigidas contra os nossos desejos e vontades. [...] Cada uma das nossas atitudes é uma resposta aos problemas da nossa própria vida e um Anzol lançado ao Destino – toma cuidado, pois, com o emaranhado invisível que te cerca e te dirige!⁷⁴

Em *Afixação Proibida*, António Maria Lisboa, juntamente com Henrique Risques Pereira, Mário Cesariny e Pedro Oom, sintetizam a atividade poética como um ato involuntário, “como explosão acontecida no mais profundo do Ser”. Na interioridade do ser reside o “Banco da Poesia – energias de instintos, previsões, tendências, sentimentos, recalques, imagens remotas ou recentes”, suscitadas e reveladas no encontro do poeta com o exterior, como indícios do seu Futuro: “Em vários momentos, o Poetas reconhece nas conchas, nas escavações e nas fibras vegetais essa matéria especificamente subversiva que tem a Cor do Futuro.”⁷⁵

No mesmo sentido, em *L`amour Fou*, André Breton lembra que a “vida quotidiana é fértil em pequenos achados” que escondem em si a solução para os problemas. O desafio principal que se coloca ao indivíduo é saber orientar-se no “labirinto”, na “floresta de indícios”: “Apenas existe delírio de interpretação quando o indivíduo mal preparado se assusta no meio desta *floresta de indícios*.”⁷⁶ André Breton salienta o “papel catalisador do achado”, como promotor do reencontro. O achado não realiza imediatamente o desejo, torna possível a sua concretização. Breton afirma que só no achado nos é permitido reconhecer o “maravilhoso precipitado do desejo. Só ele tem o poder de

73 *Ibidem*, p. 26

74 *Ibidem*.

75 António Maria Lisboa, Henrique Risques Pereira, Mário Cesariny e Pedro Oom, *Afixação Proibida*. In *op. cit.*, p. 14.

76 André Breton, *O Amor Louco*. 2ª ed. Lisboa, Editorial Estampa, 1971, p. 20.

engrandecer o universo, de o fazer renunciar em parte à sua opacidade, de nos desvendar as suas extraordinárias qualidades recetivas, proporcionais às inúmeras exigências do nosso espírito.”⁷⁷

Em *Erro Próprio*, António Maria Lisboa clarifica a relação do poeta com a realidade envolvente. O Poeta, liberto de todas as contingências sociais, morais ou religiosas, dissolve-se e reconstrói-se no encontro com os outros: “Em todos os momentos se desconhece e em todos se reconhece.” O encontro e relação com o objeto amado, assumido na sua multiplicidade, despertam no Poeta a reminiscência de um “amor-único”: “Ao AMOR-MÚLTIPLO antecede-lhe o AMOR-ÚNICO e a este corresponde-lhe o encontro do múltiplo.”⁷⁸ O movimento compreende a polarização da unidade primordial e a reintegração das polaridades num só corpo.

A realização ou término do movimento natural encontra continuidade na procura e reencontro com *Sagir*, a mulher-mãe, também ela entendida como síntese ou unificação da pluralidade, numa proximidade com a poética bretoniana. No final de *Nadja* a revelação do ser amado corresponde ao culminar de um movimento de substituição de pessoas, paralelo ao percurso existencial do autor, que consagra o amor único como ponto de convergência, ou término desse movimento:

Tout ce que je sais est que cette substitution de personnes s`arrête à toi, parce que rien ne t`est substituable, et que pour moi c`était de toute éternité devant toi que devait prendre fin cette succession d`énigmes.⁷⁹

A realização do amor único contribui para o “avanço do mundo”, possibilita a expansão e libertação do indivíduo, potenciadora da transformação da sociedade: “A recriação, a recolocação perpétua do mundo num único ser, ilumina, com os seus mil e um raios, o avanço do mundo.”⁸⁰

Para António Maria Lisboa o Amor é também, indiscutivelmente, a força impulsionadora de toda a ação. O amor proporciona ao indivíduo a consciência do absoluto, segundo a citação de Eliphaz Levi, referida pelo autor: “O amor dá à alma a intuição do absoluto, porque é por si mesmo absoluto ou não existe”⁸¹. A união primordial com a *Mulher-Mãe*, o “Amor-Único”, entendido como expressão da Unidade e do Absoluto, persiste como referência e condição para o desejo e o amor, proporcionado ao indivíduo a solução para os seus problemas:

77 *Ibidem*, p. 19.

78 António Maria Lisboa, *Erro Próprio*. In *op. cit.*, p. 34.

79 André Breton, *Nadja*, Paris, Édition Gallimard, 1964, p. 183.

80 *Idem*, *O Amor Louco*, *op. cit.*, p. 104.

81 António Maria Lisboa, *Erro Próprio*. In *op. cit.*, p. 48.

O ser que cada um de nós deseja existe porque a nossa mãe existiu e existiu Noiva Rainha [...]! Na conquista de ti conquisto todos os meus problemas e a maneira como os encaro é idêntica à como te encaro a ti!⁸²

O amor, reflexo de uma existência unificada, conduz o indivíduo ao seu próprio conhecimento e ao conhecimento dos ritmos do Universo. Através do amor o “Intimismo de Cada Um é o Intimismo Universal”. Na atitude e ação do poeta transparece a existência desse “Mundo íntimo e Rico”, um mundo “habitado e harmonioso”, continuamente ameaçado pela vida comum: “Viver estranho e isolado num mundo que pretendia habitado e harmonioso é viver suicidado, viver morto-vivo num mundo de nado-mortos.”⁸³ A conquista deste Universo, da liberdade e do amor, é o desafio que, segundo o autor, todos individualmente terão que empreender.

Em *Alguns Personagens*, António Maria Lisboa reafirma o papel amor na unificação do indivíduo. A consciência da polaridade da existência, “não já só *terrena*, mas universal, não já só dum tempo, mas de muitos tempos leva à exigência duma completação”, à procura de uma existência unificada. O encontro inevitável com o Amor “refaz assim toda a sorte de vidas, de experiências passadas, num esforço de concreção”. Neste sentido, o encontro e unificação dos contrários, a união do masculino e do feminino, deve “tender para um *denominador comum* – que não é a dessexualização ou assexualização mas integração dos opostos da realidade num ser mais rico.”⁸⁴

A união do Homem e da Mulher anuncia um novo ser integrado numa existência Cósmica, capaz de se orientar “no enredo absurdo da realidade”. Ao Poeta impõe-se o esforço de dar o real sentido às palavras, “não para recriar a língua, mas para encontrar onde rica e capaz resta oculta a forma pura de sonorização do corpo.”⁸⁵ O autor reforça a necessidade de uma outra linguagem que integre o corpo, que traduza ou manifeste a sua voz profunda.

Em *Operação do Sol*, António Maria Lisboa clarifica estas questões. À semelhança de *Erro Próprio*, que relata o encontro ou a “materialização dos Novos e Magníficos Amorosos”, a *Operação do Sol* descreve igualmente a aventura ou experiência do encontro, inscrita no Corpo como uma tatuagem, conducente à transformação e enriquecimento do indivíduo: “Operação do Sol é uma tatuagem; não foi só um jogo intelectual, mas aventura de que todo o meu Corpo participou, [...] foi sendo inscrita conforme os meus passos se provocaram e provocaram outros passos em cada momento do encontro.”⁸⁶

82 *Ibidem*, p. 49.

83 *Ibidem*, p. 50.

84 *Idem*, *Alguns Personagens*. In *op. cit.*, p. 107.

85 *Ibidem*, p. 108

86 *Idem*, *Operação do Sol*. In *op. cit.*, p. 93.

À semelhança dos textos anteriores, António Maria Lisboa propõe o Amor, entendido como processo de conhecimento, como único sentido. Conhecer implica simultaneamente a posse e a transformação da realidade numa outra realidade, propiciadora da transformação do indivíduo. No encontro com o mundo exterior, numa dinâmica que implica “receber e dar” o indivíduo recupera uma experiência íntima de unidade: “Não existisse este mundo extenso e rico no exterior de mim e eu não seria o exterior deste Mundo - tudo seria um mundo interior do qual eu seria interior [...] há um mundo exterior onde habita Sagir para que nos amemos – o Cosmos, as Estrelas, o Centro da Terra, as nossas mãos unidas.”⁸⁷ A procura e reencontro com *Sagir, a Mulher-Mãe*, é a expressão da liberdade e do “amor profundo”, a confirmação de uma existência una:

O que amo está presente. Amo um ser que é meu, não só este que mantenho através de um caminho de represálias, como aquele outro que se mantém – SAGIR.⁸⁸

O “Amor único” é a força convergente no sentido da unidade, o “caminho dissolvente” para a reconstituição do corpo uno e a fusão com o Universo: “É este Amor único que me diferencia e todos os meus atos e todo o trama de que sou objeto íntimo é o caminho dissolvente desse “meu-ser” e deste “eu-ser”.”⁸⁹

No mesmo sentido, em *Introdução ao Estudo Sistemático de Malaquias* [...], António Maria Lisboa reforça a importância do “encontro” para a descoberta e revelação de tudo o que permanece oculto. O “encontro” ou relação que o sujeito estabelece com as coisas e as pessoas, onde “umas são as outras ou vêm a sê-lo”, determina a chegada aquilo que o autor designa como a “Maior Consciência”, uma dimensão onde os extremos se tocam.⁹⁰ Nesta dimensão o sonho é entendido como um processo de consciência que possibilita a destruição e dissolvência do real:

O sonho é atividade central de que o homem tem vindo a arredar-se sempre embora sempre compelido a suportá-lo. Ele é consciência. É profunda consciência [...] Ela mesma ação de destruição de dissolvência, de propagação do real.⁹¹

O autor utiliza a expressão “consciência da consciência” para designar aquilo que seria a “*pura ação de consciência*”, ou seja, “sentir no seu íntimo o íntimo dos outros”. O sonho, entendido como “força dissolvente” introduz o pensamento poético, expressão

87 *Ibidem*, p. 101.

88 *Ibidem*, p. 96.

89 *Ibidem*, p. 101.

90 Cf. *Idem*, *Introdução ao Estudo Sistemático de Malaquias* [...]. In *op. cit.*, p. 145.

91 *Ibidem*, p. 146.

lítica e teórica de uma outra forma de pensar e de sentir, que permite não só a percepção correta da realidade mas também a possibilidade de a corrigir e enriquecer, através da “ligação e encontro entre os corpos”. A ligação e aproximação constante aos outros revela outras possibilidades de vida, a percepção “desse mundo complexo e complexado que nos é entregue como herança duma experiência múltipla”. António Maria Lisboa reafirma o amor como processo de reconhecimento, no sentido da “realização completa do corpo”: “O AMOR É UM SENTIDO!”. Revelado o desconhecido, “descoberto e dissolvido o que interferia com o destino”, o homem reencontra o seu “princípio”, a confirmação de uma existência una.⁹²

Neste sentido, a “realização completa do corpo” implica o reconhecimento e recuperação de uma experiência sensorial oculta de unidade psíquica e corporal: A união primitiva com a *Mulher-Mãe* representa a “concreção do corpo”, isto é a dissolução e solidificação num só corpo. À limitação dos desejos e vontades, à sufocação da imaginação e do ser individualizado, o autor contrapõe “o profundo conhecimento do corpo Habitado”: “Opormo-nos a um necessário cada vez mais profundo conhecimento do Corpo Habitado é permanecer sentado num ouriço”.⁹³

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra poética de António Maria Lisboa, muito próxima dos fundamentos do Surrealismo - apoiada nas fontes ocultistas e esotéricas - revela a aspiração a um saber absoluto, que unifique o Homem realizando-o em toda a sua plenitude. Na perspetiva do autor só através do *Pensamento Poético* - o único capaz de considerar a realidade na sua totalidade – assumido como afirmação individual onde cada um se confronta com a sua interioridade, é possível alcançar o grande desígnio: a conquista do autoconhecimento conducente à compreensão do Universo.

A proximidade do Poeta ao Mago da tradição alquímica confirma o poeta como ser de exceção, capaz de transmutar o real libertando e gerando novas forças, conducentes ao seu próprio enriquecimento mas também passíveis de despertar nos outros uma consciência poética, promotora da ação e da transformação.

Ao longo da obra de António Maria Lisboa, o Feminino persiste como lugar de permanência, como expressão totalizadora e integradora, potenciadora da unificação e expansão do indivíduo na totalidade. Na procura da verdadeira existência, o reencontro e união com *SAGIR*, a *Mulher-Mãe*, significa a confirmação de uma existência unificada, integrada numa dimensão cósmica.

92 Cf. *Ibidem*, p. 147- 151.

93 *Ibidem*, pp. 152-153.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRETON (1964), André: *Nadja*, Paris, Édition Gallimard.

BRETON (1971), André: *O Amor Louco*, Trad. Luísa Neto Jorge, 2ª ed. Lisboa, Editorial Estampa.

BRETON (1992), André: *Oeuvres Complètes, II* [Edição estabelecida por Marguerite Bonnet e Étienne-Alain Hubert] Paris, Gallimard, coll. “Bibliothèque de la Pléiade”.

BRETON (1993), André: “Manifesto do Surrealismo” In André Breton, *Manifestos do Surrealismo*, Trad. Pedro Tamen. Lisboa, Edições Salamandra, 13-53. [1ª ed., 1924].

LISBOA (1995), António Maria: “Isso Ontem Único”, In António Maria Lisboa, *Poesia*, Lisboa, Assírio & Alvim, 85-92.

LISBOA (1995), António Maria: *Poesia*, Lisboa, Assírio & Alvim [texto estabelecido por Mário Cesariny de Vasconcelos].

LISBOA (1995), António Maria: “Alguns Personagens”, In António Maria Lisboa, *Poesia*, Lisboa, Assírio & Alvim, 103-110.

LISBOA (1995), António Maria: “Erro Próprio”, In António Maria Lisboa, *Poesia*, Lisboa, Assírio & Alvim, 23-50.

LISBOA (1995), António Maria: “Introdução ao Estudo Sistemático de «Malaquias ou a História de um Homem Barbaramente Agredido», de Manuel de Lima [...]”, In António Maria Lisboa, *Poesia*, Lisboa, Assírio & Alvim, 145-154.

LISBOA (1995), António Maria: “Operação do Sol” In António Maria Lisboa, *Poesia*, Lisboa, Assírio & Alvim, 93-102.

LISBOA, António Maria; CESARINY, Mário; PEREIRA, Risques; OOM, Pedro (1997): “A Afixação Proibida” In Mário Cesariny, *A Intervenção Surrealista*, Lisboa, Assírio & Alvim, 108-109.

CONCEÇÃO DE MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES NO ENSINO SUPERIOR ⁹⁴

Abordagem longitudinal e multinível da liderança

António Palma Rosinha

Centro de Investigação e Desenvolvimento (CIDIUM), Centro
de Investigação da Academia Militar (CINAMIL) do Instituto

Universitário Militar

Instituto Superior de Comunicação Empresarial (ISCEM)

antonio.rosinha@sapo.pt

1. INTRODUÇÃO

A volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade (VUCA)⁹⁵ criam um ambiente repleto de adversidades, que coloca novas exigências à liderança e desafia a capacidade de adaptação dos líderes. Exige-se uma cooperação fina entre diversos intervenientes, para uma resposta pronta, adaptada às circunstâncias e ao momento, com vista à segurança coletiva.

Assim, a complexidade dos desafios e a frequência com que acontecem, tal como os choques demográficos, o aumento do terrorismo e a criminalidade transnacional, a pirataria marítima, as ciberameaças, os conflitos regionais e a disputa por recursos⁹⁶, que potencialmente enfraquece a segurança nacional e internacional⁹⁷, levam as equipas, as organizações e os estados a terem uma perspetiva mais alargada da liderança.

As teorias de liderança dos traços, comportamentais, situacionais, transacionais, transformacionais e visionárias têm sido um passo importante para a compreensão do indivíduo como interveniente do processo de liderança. Porém, são autocentradas e limitadas no seu foco, dado que as organizações modernas tornaram-se cada vez mais complexas, não lineares com estruturas em rede e equipas altamente qualificadas.⁹⁸

94 *Texto adaptado da Abertura Solene do Ano Letivo 2016/17. O ESPECTRO DA LIDERANÇA DO INDIVIDUAL AO COLETIVO. António Rosinha*

95 *Do inglês Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity (VUCA)*

96 *Borges, J. V., & Rodrigues, T. R. (Eds.). (2016). Ameaças e Riscos Transnacionais no Novo Mundo Global, Fronteira do Caos. ISBN: 9789898647603.*

97 *Dias, C. M., & Sequeira, J. M. (Eds.) (2015). Estratégia. Fundamentos Teóricos. Tomo I ed. 1, 1 vol., Lisboa: Letras Itinerantes. ISBN: 978-989-99409-1-8.*

98 *Daft, R. (2014). The Leadership Experience, 6th Edition. Mason, OH: Cengage Learning.*

Os modelos tradicionais de liderança são demasiado restritivos e centrados na díade líder-subordinado, justificando-se uma abordagem multinível para a liderança. Quer a investigação, quer a conceção teórica sobre liderança, estão ainda numa fase pouco madura.

A abordagem que se apresenta, assume o espectro da liderança como um fenómeno complexo e multifatorial, com características sistémicas, contingenciais e contextuais, com carácter dinâmico e interativo, que envolve múltiplos intervenientes. Nesta perspetiva, a liderança deve ser entendida como um processo complexo e dinâmico em que diversos papéis organizacionais são exercidos por vários indivíduos⁹⁹ e podem ser trocados ao nível das equipas de trabalho.¹⁰⁰

1. COMPLEXIDADE DA LIDERANÇA

O modo como a liderança foi, e ainda é, definida está interligado à evolução da teoria organizacional. Nos séculos XVII e XVIII os cientistas europeus substituíram a fé e a tradição pela razão e pelo individualismo, em busca do “conhecimento verdadeiro”, numa perspetiva que privilegia a relação entre sujeito-objeto, com o objeto a representar a ordem natural e a lógica, e o sujeito (o cientista) como observador objetivo.¹⁰¹ Esta distinção entre sujeito e objeto criou a crença de que a ordem das coisas pode ser modificada através da utilização de um rácio. A confiança científica na racionalidade tornou-se evidente na ciência, e mais tarde alargou-se à vida política, social e económica. O sociólogo alemão Max Weber¹⁰² apresentou a burocracia como sendo a maneira mais eficiente e racional de organizar a atividade humana, mas também alertou para os inconvenientes deste paradigma. Até hoje, esta perspetiva domina implicitamente a gestão, a organização e a literatura da liderança, perspetivando as organizações como sistemas, que podem e devem ser controlados pelo uso estratégico da racionalidade.

O líder e o subordinado participam na relação sujeito-objeto, segundo uma hierarquia estabelecida e rígida, cumprindo o seu papel como “partes do sistema”.¹⁰³ O paradigma da liderança burocrática ou funcional focaliza o processo pelo qual um líder

99 Gronn, P. (2010). *Distributed Leadership*. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer.

100 Day, D., Gronn, P., & Salas, E. (2004). *Leadership capacity in teams*. *The Leadership Quarterly*, 15, 857 – 880.

101 Geerts, R.E., & Houtman, L. (2014). *Adaptive Military Leadership Beyond Control*. In Lindsay, D. (Eds), *Adaptive leadership in the military context: International Perspectives* (pp 19-32). *Canadian Defense Academy Press*.

102 Weber, Max (1921-22) (2003). *Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva* (Brasília: Editora UnB, vol. 1, Primeira Parte, cap. 1.

103 *Ibid.*

formal influencia um grupo de indivíduos, para alcançar os objetivos desejados, dentro das estruturas organizacionais. Através do comando e controlo, com grande ênfase na ordem, na eficiência, na uniformidade, os processos sistemáticos são continuamente aplicados racionalmente, redefinindo a realidade organizacional.

A investigação centrada no líder, de modo a chegar a uma visão mais precisa da verdadeira natureza da liderança, tem ignorado o *locus* ontológico mais apropriado da liderança, que reside na relação da díade entre o líder-equipa e os processos que explicam a sua emergência¹⁰⁴.

As limitações empíricas do reducionismo tornam-se evidentes quando consideradas as contribuições dos estudos orientados para fenómenos multinível. O que se verifica a um nível de análise (o individual) não pode ser extrapolado diretamente por intermédio de uma correlação de causa-efeito, para os outros (o coletivo de indivíduos).¹⁰⁵ Fica evidente que o reducionismo no estudo da liderança leva a uma descontinuidade de efeitos a partir de um nível de análise para outro. Os fenómenos de ordem superior não são apenas produto de processos de nível inferior. As tentativas de reduzir aspetos diádicos, de grupo ou de nível organizacional para o nível individual correm o perigo de produzir ideias distorcidas sobre como a liderança é concebida.¹⁰⁶

Segundo esta perspetiva centrada no líder, a liderança tem vindo a ser definida como a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar os outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros”.¹⁰⁷ Para Vieira a liderança é definida “como um processo de influenciar, para além do que seria possível através do uso exclusivo da autoridade investida, o comportamento humano com vista ao cumprimento das finalidades, metas e objetivos concebidos e prescritos pelo líder organizacional designado”.¹⁰⁸

A grande maioria dos conceitos enquadra a liderança como um processo ou capacidade de influência, que um membro do grupo exerce sobre os outros, de modo a alcançar determinados objetivos através da motivação¹⁰⁹. Nesta perspetiva de um líder

104 Antonakis J., Fenley, M., Liechti, S. (2011). *Teaching leadership – can charisma be taught? Tests of two interventions. Academy of Management Learning & Education*, 10 (3), 374–396.

105 Lindebaum, D., & Zundel, M., (2013). *Not quite a revolution: Scrutinizing organizational neuroscience in leadership studies. Human relations*, 66 (6), 857–877.

106 Fisher, C. D., & To, M. L. (2012). *Using experience sampling methodology in organizational behavior. Journal of Organizational Behavior*, 33(7), 865–877.

107 House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & (1999). *Gupta, V., Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. In W. H. Mobley, M. J. Gessner, & V. Arnold (Eds.), Advances in global leadership (pp. 171–233). Stamford, CT: JAI Press.*

108 Vieira, B. (2002). *Liderança militar. Lisboa: Editora Atena, Academia Militar.*

109 Rouco, J. Sarmiento, M. (2010). *Perspetivas do conceito de liderança. Proelium*, 6 (13), 71-90. ISSN: 1645-8826.

único, a liderança é uma função especializada, que não pode ser partilhada sem comprometer a eficácia do grupo.¹¹⁰

A fórmula ideal para ser líder ou alcançar uma liderança eficaz não é consensual. É mais consensual que a liderança constitui um elemento chave no funcionamento e no sucesso ou insucesso das organizações, sendo muitas vezes atribuído à qualidade dos seus líderes.¹¹¹ Contudo, é necessário não desligar a liderança das funções essenciais das organizações, dado que é um processo dinâmico, interdisciplinar e integrador. A realidade tem exigido aos líderes uma adaptação às mudanças originadas pela globalização, mas as teorias de liderança têm sido mais lentas nessa adaptação.

A investigação recente, baseada também em estudos anteriores evidencia a necessidade de uma redefinição da liderança. A imagem tradicional do líder como herói está a ser lentamente substituída por outra imagem, a de um grupo coletivo de pessoas que exerce influência através de relações formais e informais entre indivíduos.^{112, 113}

2. DESENVOLVER UMA CULTURA DE LIDERANÇA: IMPERATIVO ESTRATÉGICO

Um dos desafios que a liderança estratégica enfrenta é o desenvolvimento da futura geração de líderes, focada menos no desenvolvimento de líderes como indivíduos e mais no reforço de uma cultura de liderança. “O desenvolvimento da liderança constitui um aspeto importante da função de aprendizagem das grandes organizações profissionais”.¹¹⁴

Os líderes estratégicos para poderem exercer uma influência genuína, precisam de incorporar no seu conceito de liderança, formas de “liderança indireta”, a que Janes¹¹⁵ chama de “líder-das-sombras”. Neste nível é requerido o exercício da “influência”, construindo-se consensos em vez de visões individuais. Exige-se, assim, uma visão do conjunto muito desenvolvida. Neste sentido, a influência pessoal assume maior im-

110 Ensley, M. D., Pearson, A., & Pearce, C. L., (2013). *Top management team process, shared leadership, and new venture performance: A theoretical model and research agenda. Human Resource Management Review*, 13, 2, 329–346.

111 House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & Gupta, V., *op. cit.*

112 Chrobot-Mason, D., Gerbasi, A., & Cullen-Lester, K.L. (2016). *Predicting leadership relationships: The importance of collective identity. The Leadership Quarterly*, 27, 298–311.

113 Yukl, G. (1999). *An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 33–48.

114 Reddy, C. M., Srinivasan, V. (2015). *Dialogue on leadership development. IIMB Management Review*, 27, p 44.

115 Jans, N. (2011). *From “Leading from the Front” to “Leading from the Shadows” : Developing a Leadership Culture for the Strategic Level. In Bélanger, J. & Lew, P. (Eds), Developing the next generation of military leaders: challenges, imperatives and strategies. Canadian Defense Academy Press, p. 57.*

portância relativamente à hierarquia formal, ao privilegiar aspetos relacionados com a reputação, o conhecimento, a experiência, o acesso e controle de informação e a adesão a alianças e grupos.

No entanto, isto não se revela uma tarefa fácil, mesmo quando os líderes começam a operar deste modo, muitos continuam a pensar que é responsabilidade sua “saber a resposta” para a maioria dos problemas com que lidam. Contudo, é mais importante colocar questões do que apresentar soluções. Uma liderança estratégica eficaz depende da aceitação de que a este nível, corresponde uma zona de “liderança sem respostas fáceis”¹¹⁶.

A liderança estratégica deve ter como foco o desenvolvimento de uma “cultura de liderança”. Se a cultura é forte, as pessoas necessitam de uma intervenção mínima do líder. Mas se a cultura é fraca, os resultados são suscetíveis de serem deficientes. “Até mesmo os líderes mais carismáticos são ineficazes nestas condições”¹¹⁷.

2.1. DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES VERSUS DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA

O desenvolvimento da capacidade de liderança organizacional tem implícito a distinção entre o desenvolvimento de líderes e o desenvolvimento da liderança (Tabela 1).

O desenvolvimento de líderes visa a construção de capital humano, enquanto o desenvolvimento da liderança visa a construção de capital social. Assim, o “desenvolvimento de líderes centra-se no desenvolvimento dos líderes individuais, [enquanto que] o desenvolvimento da liderança centra-se num processo que envolve várias pessoas (i.e. líderes, seguidores e pares e no limite uma equipa de trabalho autogerida)”¹¹⁸.

O desenvolvimento de líderes pode ser interpretado como uma forma de diferenciação individual, com o objetivo de ajudar as pessoas a melhorar a autocompreensão e a construir identidades independentes. O desenvolvimento da liderança pode ser pensada como uma estratégia de integração, ajudando as pessoas a coordenar esforços, construir compromissos, e desenvolver redes sociais alargadas. As duas abordagens não se excluem mutuamente, então interligadas e convergem para a estratégia organizacional.^{119, 120}

116 Heifetz, R. A. (1998). *Leadership Without Easy Answers*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England.

117 Jans, N., *op. cit.*, 64.

118 *Ibid.*, 64.

119 Ardichvili, A., Manderscheid, S. V., *Emerging practices in leadership development: An introduction*. (2008). *Advances in Developing Human Resources*, 10, 619-631.

120 Day, D. V., Fleener, J., Atwater, L., Sturm, R., & McKee, R. (2014). *Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory*. *Leadership Quarterly*, 25, 63-82.

Nenhum líder *per se* possui a capacidade de fazer a mudança acontecer no seio da organização/equipa, no entanto, se atuar coletivamente - identificando interdependências, ajustando expectativas e estabelecendo acordos entre as partes - têm a força necessária para fazer mudanças transformadoras.

Tabela 1 – Diferenças entre desenvolvimento de líderes e desenvolvimento da liderança¹²¹

Comparação das Dimensões	Líder	Liderança
Tipo	Capital humano	Capital social
Modelo de Liderança	Individual	Relacional
	<ul style="list-style-type: none"> • Poder pessoal • Conhecimento • Confiabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromissos • Respeito mútuo • Confiança
Competência Base	Intrapessoal	Interpessoal
Aptidões	Autoconsciência	Consciência Social
	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência emocional • Autoconfiança • Autoimagem real 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Orientação serviço • Consciência política
	Autoregulação	Aptidões Sociais
	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrolo • Responsabilidade pessoal • Adaptabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de laços • Orientação equipa • Catalisador de mudança • Gestor de conflitos
	Auto-motivação	
	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa • Compromisso • Otimismo 	

2.1.1. DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES

O desenvolvimento de líderes tem como ênfase o indivíduo, os seus conhecimentos, habilidades e capacidades associadas a papéis de liderança formal. O objetivo principal da estratégia de desenvolvimento global é construir a competência intrapessoal necessária para formar um modelo preciso de si mesmo¹²², que permita o desenvolvimento de auto-identidade¹²³ e usar esse modelo para executar eficazmente qualquer papel organizacional.

121 Day, D. V., (2000). *Leadership development: A review in context. The Leadership Quarterly*, 11, p. 584.

122 Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.*

123 Hall, D. T., & Seibert, K. W. (1992). *Strategic management development: Linking organizational strategy, succession planning, and managerial learning. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), Career development: Theory and practice. Springfield, IL: Charles C. Thomas, (pp. 255-275).*

A autoliderança é um constructo psicológico normativo que traduz a capacidade individual para, através do recurso a estratégias comportamentais e cognitivas de auto-gestão e autorregulação, otimizar a eficácia pessoal e influenciar o meio (pares, chefias e colaboradores) e o próprio, aquando da definição, persecução e concretização de tarefas e objetivos.¹²⁴ Estes recursos contribuem para o conhecimento individual, confiança e poder pessoal.¹²⁵

2.1.2. DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA

No desenvolvimento da liderança, para além dos recursos que provêm do capital humano, são incorporados recursos sociais, através de um modelo relacional da liderança.¹²⁶ O cerne do capital social reside na construção de relações em rede, capazes de prover a cooperação e o intercâmbio de recursos, na criação de valor organizacional.

No cerne deste modelo relacional estão os compromissos sob a forma de obrigações mútuas, que são suportados pela confiança e pelo respeito recíproco.¹²⁷ Os compromissos, a confiança e o respeito correspondem à dimensão estrutural, relacional e cognitiva do capital social, proposto por Nahapiet e Ghoshal.¹²⁸

A dimensão estrutural diz respeito às interações sociais, avaliadas por meio dos laços da rede. A estrutura social de interações é o resultado dos compromissos entre todas as partes da rede social.¹²⁹

A dimensão relacional refere-se aos ativos funcionais que estão enraizadas nas relações em rede, tais como a confiança e a confiabilidade¹³⁰, que descrevem os diferentes tipos de relações pessoais desenvolvidas, através de uma história de interações. Considerando que a confiança é um atributo do relacionamento, a credibilidade assenta nas qualidades intrapessoais do indivíduo. Isto destaca a importância de desenvolver quer a competência intrapessoal quer a interpessoal e de associar o desenvolvimento de líderes ao desenvolvimento da liderança.

124 Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). *Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities*. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 270-295.

125 Zand, D. E. (1997). *The leadership triad: Knowledge, trust, and power*. New York: Oxford University.

126 Day, D. V., *op. cit.*, 584.

127 Brower, H. H., & Schoorman, F. D. (2000). Tan, H. H., *A model of relational leadership: The integration of trust and leader-member exchange*. *Leadership Quarterly*, 11, 227-250.

128 Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998). *Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage*. *Academy of Management Review*, 23, 242-266.

129 Day, D. V., *op. cit.*, 581-611.

130 Tsai, W., & Ghoshal, S. (1998). *Social capital and value creation: The role of intrafirm networks*. *Academy of Management Journal*, 41, 464-476.

Finalmente, a dimensão cognitiva inclui os recursos consagrados nas representações compartilhadas e significados coletivos, expressa na cultura da organização ou numa visão partilhada do conjunto de valores comuns, que são produto do respeito mútuo.¹³¹

Uma abordagem global para o desenvolvimento da liderança, como um tipo de estratégia de desenvolvimento organizacional, requer uma transformação em direção a níveis mais elevados de integração e diferenciação da liderança. Este movimento foi denominado de “complexidade organizada”.¹³²

As organizações enfrentam o desafio de considerar o desenvolvimento da liderança não como um “processo aleatório”, que resulta do dia-a-dia de trabalho e da mera rotação de cargos, mas como um processo sistemático programado com intencionalidade, sujeito a avaliação e demonstração de resultados.

3. CONCEÇÃO DE MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES

3.1.1. CARÁTER DESENVOLVIMENTISTA DA LIDERANÇA

O desenvolvimento da liderança deve concentrar-se menos nas teorias de liderança e muito mais sobre a ciência do desenvolvimento.

Murphy e Johnson¹³³ examinaram as sementes do desenvolvimento de líderes e concluíram que germinam em estádios anteriores à idade adulta. As experiências de desenvolvimento mais relevantes que ocorrem durante os períodos sensíveis da infância, da adolescência e da consolidação da formação da personalidade, influenciam o desenvolvimento da liderança durante a vida adulta. Os fatores iniciais de desenvolvimento da identidade e da autoregulação relacionam-se com as futuras experiências de desenvolvimento e eficácia da liderança. Neste contexto, as experiências de aprendizagem precoce de liderança, que acontecem na formação inicial do cadete, associadas à educação e ao treino físico são importantes para o processo de desenvolvimento dos futuros líderes.

A conceção de programas individuais de desenvolvimento de líderes integra-se num processo maior de desenvolvimento do adulto.¹³⁴ Esta posição corresponde à visão de

131 Day, D. V., *op. cit.*

132 Gharajedaghi, J. (1999). *Systems thinking: Managing chaos and complexity*. Boston: Butterworth Heinemann, pp. 92-93.

133 Murphy, S. A., Johnson, S.K. (2011). *The Benefits of a Long-Lens Approach to Leader Development: Understanding the Seeds of Leadership*. *Leadership Quarterly*, 22, 459-70.

134 Day, D. V., Harrison, M. M., Halpin, S. M. (2005). *Building an integrative, adult lifespan theory of Army leader development*. Paper presented at the 20th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Inc., Los Angeles, CA.

desenvolvimento de líderes de Kegan,¹³⁵ como uma progressão através de estádios de crescimento moral e individuação (Figura 1).



Figura 1 – Espiral do desenvolvimento dos líderes ao longo do ciclo de vida
(Fonte: Adaptado de <http://osfeiticeirosdaespiral.blogspot.com/>)

Neste sentido, deve ter em conta a progressão dos indivíduos em estádios de desenvolvimento cognitivo e moral, num contexto mais amplo de influências organizacionais e sociais, incluindo a cultura, o poder, a política e os processos de aprendizagem contínua.¹³⁶

Ao considerar o desenvolvimento da liderança integrado no desenvolvimento do ser humano, é possível implementar uma abordagem longitudinal e multinível por estádios, em que o conhecimento anterior pode ser incorporado e transferido para níveis mais complexos, que exigem novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Estudar o seu desenvolvimento envolve o mapeamento e a compreensão dos padrões de mudança da pessoa, dos grupos e das equipas ao longo do tempo.¹³⁷ Os padrões de mudança traduzem fases de transição entre estádios, que representam uma mudança de pensamento com base em esquemas mentais (i.e. estruturas mentais, ou cognitivas), pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Segundo Piaget¹³⁸, para a construção do conhecimento é requerido equilíbrio, ou seja assimilação de novos conhecimentos e acomodação a uma nova estrutura de pensamento. Grande parte do conhecimento aprendido como cadete e subalterno mantém-se válido para papéis da liderança estratégica. Contudo, alguns dos comportamentos de liderança que tiveram sucesso em níveis anteriores podem ser inapropriados para os níveis superiores.

135 Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University.

136 Ardichvili, D. (2016). Manderscheid, *Leadership Development: Current and Emerging Models and Practices*. *Advances in Developing Human Resources*, 18 (3) 275–285

137 Day, D. V., *op. cit.*

138 Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.

3.1.2. ABORDAGEM LONGITUDINAL E MULTINÍVEL DA LIDERANÇA

O treino já tem bem definido nos seus programas, as tarefas, os procedimentos e as responsabilidades que um comandante deve ter para executar com sucesso a missão. Porém, o modo de desempenhar as tarefas na prática não é necessariamente prescrito, porque exige uma adaptação à situação. Assim, um modelo de desenvolvimento de liderança não deve ser baseado ou estar restringido a uma tipologia de competências, que varia consoante o autor, mas sim, sensibilizar e clarificar quais as teorias, os princípios, as técnicas e as ferramentas que estão à disposição dos comandantes, funcionando como estruturas de pensamento, adaptáveis a contextos e situações específicas.

A autoliderança, a liderança de equipas e a liderança coletiva, são as componentes chave ou orientações teóricas que tornam possível a criação dos esquemas mentais, centrais aos estádios de desenvolvimento e que norteiam a criação de programas de liderança. A componente longitudinal representa a progressão dos líderes ao longo do tempo nos diferentes postos, desde cadete a oficial general. A componente multinível representa a progressão dos líderes pelos macros papéis que são chamados a desempenhar à medida que os níveis de responsabilidade aumentam (Figura 2).

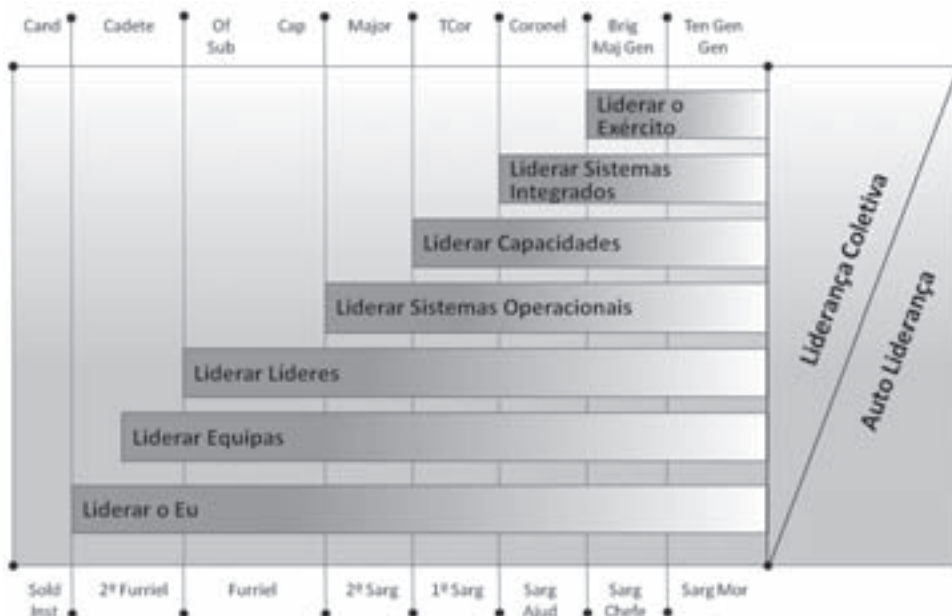


Figura 2 – Modelo de desenvolvimento longitudinal e multinível da liderança
(Fonte: Elaboração do Autor)

O liderar o “eu” inicia-se ao nível individual, com a autoliderança, que potencia a autorregulação, a autogestão e o autocontrolo, permitindo a descentração e o liderar-se a si mesmo, de modo a influenciar-se positivamente. Alcançado este estágio, o oficial subalterno está preparado para incluir no seu comando os outros elementos da equipa, mantendo-se focado na missão. O trabalho em equipa está presente em todos os níveis da instituição de ensino, desde a Secção, ao Pelotão, à Companhia, ao Batalhão e à Brigada. Assim, a liderança de equipas e coletiva é constante em todo o processo de desenvolvimento. Como Capitão inicia-se o desafio de liderar comandantes (os seus subalternos), outros líderes. A partir daqui, liderar sistemas operacionais, liderar capacidades, liderar sistemas integrados e liderar o Exército, envolve uma interação mais alargada entre os diversos intervenientes, só possível através de uma liderança coletiva eficaz.

4. ENSINO SUPERIOR COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA

O ensino superior é essencial para enfrentar ambientes complexos e conflituais, dado que está enraizada no pensamento crítico, na resolução de problemas e na pesquisa analítica, preparando os cadetes para pensar e lidar com problemas e situações que são inesperadas. Ajuda a não aceitar apenas a mudança, mas adaptar-se e antecipá-la, através de uma atitude que incita a aprender continuamente. Nas palavras do Coronel John Boyd “as batalhas são vencidas na mente do ser humano”¹³⁹ e a educação é o domínio da mente humana.

“Hoje, um jovem oficial pode ser chamado a desempenhar funções de comando ao nível tático, técnico, como diplomata, como guerreiro e até mesmo como intérprete numa única operação”¹⁴⁰, o que mostra que um bom treino não é suficiente. Sem o sentido crítico, que advém da educação e de sólidos valores morais, apenas agimos pelo ímpeto do momento, avaliando coisas novas com procedimentos e normas do passado. Porém, “cada missão tem os seus próprios *drivers*, condições culturais, *nuances* locais e relacionamentos únicos”¹⁴¹.

A educação arma o guerreiro com a capacidade de lidar com a ambiguidade e com a complexidade que os soldados enfrentam no campo de batalha de hoje e de amanhã. Além da prática, há também o intangível. A maior amplitude de conhecimento, a tolerância, a interpretação de ideias alternativas, o confronto com debate crítico e

139 Boyd, J, *op. cit.* Hayes, J. (2009). *Preparing Our Soldiers for Operations within Complex Human Terrain Environments*, *Australian Army Journal*, p 104.

140 Horn, B., (2011). *Education – the key component to the Development of the next generation of Military leaders*. In Bélanger, J. & Lew, P. (Eds), *Developing the next generation of military leaders: challenges, imperatives and strategies* (p 57). *Canadian Defense Academy Press*.

141 *Ibid.*, 34.

discussão, a melhoria da capacidade de análise, bem como a exposição a novos campos da literatura, expandem a mente e preparam a liderança para ver o mundo de uma perspectiva mais alargada.

Formar o Ser através dos valores, com conhecimento e capacidade de abstração, amplia a latitude e a flexibilidade de pensamento. Por sua vez, o processo inverso, centrado no “fazer”, depois no “ser” e finalmente no “saber”, fecha o ciclo do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da liderança. Os programas de desenvolvimento da liderança focam o “fazer” como parte do seu desenvolvimento. O “fazer” integra a metodologia da “aprendizagem pela ação”, alterando a forma como o indivíduo “sabe” sobre o seu “ser”. Outras metodologias utilizadas são o *mentoring* e o *coaching*, que possibilitam ao indivíduo perceber o que é capaz de “fazer”, olhando para a forma como é, “ser”, no que esta a “fazer” com o conhecimento que tem, “saber”.¹⁴²

Os conceitos de “reflexão na ação”¹⁴³ e “reflexão sobre a ação”¹⁴⁴ são interessantes incluir nesta reflexão final. A “reflexão sobre a ação” permite obter *insights* sobre o “fazer” e o “ser”. Já a “reflexão na ação” permite saber como a ação está a ser processada. Só se for capaz de aprender a refletir sobre a ação de modo a conseguir fazer a reflexão na ação conduz a uma liderança eficaz. A reflexão na ação, à luz do pensamento indiano, remete para a consciência ou pensamento no momento, “estar consciente de”. Aprender a ser “consciente no momento”, no “agora”.¹⁴⁵

Só desenvolvendo a consciência do momento, do “agora” é que alguém se torna verdadeiramente autónomo. De nada serve ter uma grande visão e uma excelente inteligência (QI) se não for capaz de exercer a escolha com base no entendimento do momento. Ou seja, é preciso refletir sobre o que se faz enquanto se faz, suspendendo o julgamento imediato, para poderem emergir várias perspectivas, usando a cognição e a emoção, de modo a chegar à tomada de decisão no agora, mas com foco no longo prazo.

Indiscutivelmente, a educação e o treino integrados no ensino superior são a componente-chave do desenvolvimento da futura geração de líderes.

REFLEXÃO FINAL

A liderança representa um dos mais complexos e multifacetados fenómenos organizacionais, limitando a possibilidade de uma compreensão simples ou unitária. As

142 Peacock, M. V., Carson, B., Marquardt, M. (2016). *Action Learning and Leadership Development. Advances in Developing Human Resources*, 18 (3) 318–333.

143 Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

144 *Ibid.*

145 Reddy, C. M., Srinivasan, V., *op. cit.*, p 50. Eckhart Tolle. (2001). *O Poder do Agora*, Cascais: Editora Pergaminho.

teorias de liderança têm sido lentas em incorporar nas suas concepções as exigências que as operações irregulares e de contrainsurgência colocam, a necessidade das Forças Armadas operarem de forma conjunta, combinada e em rede.

Como implicações imediatas para a prática considera-se a necessidade de consolidar um modelo de liderança que seja suficientemente parcimonioso, que não esteja restringido a uma tipologia de competências, mas que responda à complexidade sistêmica que os fenômenos globais impõem. É mais útil estabelecer-se os pilares para a criação de programas de liderança, onde se inclui a autoliderança, a liderança de equipas e a liderança coletiva, como orientações teóricas que tornam possível a criação de esquemas mentais, centrais aos estádios de desenvolvimento da liderança. É ainda relevante destacar, que a implementação de uma liderança coletiva passa pela consciencialização da necessidade do trabalho em rede, da noção de partilha e reconhecimento das competências individuais nas instituições.

A futura geração de líderes inicia aqui na instituição de ensino superior estudada, o longo processo de educação e de desenvolvimento da liderança, sabendo que “a ferramenta mais poderosa que qualquer soldado carrega não é a sua arma, mas sua mente.”¹⁴⁶. O estabelecimento de ensino superior, tem o potencial e o desafio de integrar num mesmo processo de aprendizagem o paradigma do “saber, ser e fazer” inerente ao ensino, com o “fazer, ser e saber” próprio da componente físico e comportamental. O estudioso e o guerreiro andam de mãos dadas, exige-se um maior entendimento e fusão por forma a fortalecer ambas os paradigmas.

A expectativa é que esta reflexão possa constituir um estímulo para a implementação de programas de desenvolvimento de liderança, entendido como requisito estratégico para “desenvolver a futura geração de líderes”.

NOTA DO AUTOR SOBRE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Foi utilizado o estilo APA (*American Psychological Association*) como sistema de citação em notas de rodapé.

¹⁴⁶ Petraeus, D. H., & To (2007). *Ph.D. or Not to Ph.D. Beyond the Cloister*. [Em linha]. *Warrior Wisdom. The American Interest*, vol. 2, n.º 6. [Online] <Go to: <http://www.the-american-interest.com/article.cfm?piece=290>>

A EMANCIPAÇÃO DA LEITURA: FORMAÇÃO DE LEITORES E O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Leonardo Barros Medeiros
Universidade de Coimbra
leonardolettras@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Educação Pública. Intermidialidade. Formação de Leitores. Ensino Médio

Aos surpreendentes alunos do Colégio Técnico da UFRRJ
Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Manoel de Barros

1.

Sabemos que o ensino da literatura é um campo atravessado por representações sociais e culturais e que o professor é o agente mediador entre o texto e o aluno, cumprindo escolhas literárias e conduzindo sua turma pelos textos. Dessa forma conceber o espaço escolar como uma oficina do texto, transformando-o numa entidade dinâmica e viva, de forma que seja mais apreensível e prazerosa pela comunidade, é o papel do educador comprometido com uma educação que vai além dos programas e dos muros da escola.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais (2006: 69) é um dos deveres do professor com o educando, especificamente no ensino de literatura, de:

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico.

Esse percurso é complexo e pleno de alternativas que são mais ou menos atraentes para os caminhantes. Contudo, um trajeto que pretende ser leve e atraente é uma forma

de condução permitindo que os formandos não se percam pelo caminho e tornem-se futuros leitores críticos. Todavia, não há guias, mapas ou roteiros para essa prática; há somente o entusiasmo e o desejo de formar leitores expressivos, algo que todo professor possui em sua bagagem.

Torna-se uma tarefa árdua e hercúlea e sem modelos prontos implementar essa concepção de ensino/aprendizagem. Porém, possível. Para exemplificar, veremos um relato de experiência a partir de um projeto realizado em 2013 com alunos do Ensino Médio numa escola pública numa região periférica do Rio de Janeiro em que a concepção do texto como objeto de verbalização foi entendida como primícias para o ensino de literatura.

Quais os modos possíveis de aproximação da literatura na contemporaneidade? De que forma o professor transforma o aluno em agente de ensino? Quais as estratégias de apoio a leitura disponíveis para o professor? Quais as formas de apropriação da literatura que proporcionam uma efetiva recepção e circulação do texto literário na escola? Como transformar a escola num espaço propício para trocas literárias? Como criar uma comunidade de leitores em sala de aula? De que forma que as mídias contribuem para o ensino? De que maneira as novas mídias geram outras leituras e contribuem para formação de leitores?

Essas questões nortearam o projeto e servirão, em conjunto com outras, de orientação para a tessitura do artigo em que se propõe, além de apresentar o projeto, analisar os resultados decorrentes, problematizando com teóricos que já se propuseram a debruçar sobre o ensino de literatura.

2.

Para que haja uma produtiva articulação entre o ensino da literatura e o prazer pela leitura é necessário que o professor esforce-se para construir uma prática docente que expanda seu espaço e tempo além das paredes da sala de aula, resignificando novos contextos e ambientes de criação verbal, conforme apontam Bernardes e Mateus (2013: 61):

Dimensão fundamental do saber do professor que deve ser reforçada num programa de revitalização do ensino da literatura é a da utilização dos contextos. Ao falarmos de contextos, nesse âmbito, convocamos necessariamente uma antiga parceria entre os saberes de natureza especificamente literária e conhecimentos inscritos noutros campos, que, podendo ser considerados exteriores ao fenômeno literário na sua essência estética, lhe são adjacentes na sua qualidade de processo comunicativo, englobando o conjunto de circunstâncias a que atos de criação, circulação e recepção literária não são alheios.

Pensando dessa maneira é que se planejou o projeto *Surpreenda-me* em que os alunos tornavam-se os principais agentes de transmissão de saberes de forma atraente e dinâmica. Ação que proporcionou novas formas de conceber o texto literário interagindo com outras mídias e suportes textuais como forma de reapropriação e ressignificação dos conteúdos.

O projeto consistia na apresentação dos conteúdos abordados no bimestre letivo, de acordo com o planejamento e de forma criativa, e que suscitaria novas leituras para determinada obra literária. Ou seja, ao final de cada bimestre, como parte de avaliação, era solicitado que os alunos em grupos fizessem uma apresentação sobre alguma obra, autor ou temática em formato de seminário. Dessa forma, eles teriam que apresentar a estrutura da obra, características do autor, enredo, a poética da qual o texto fazia parte, análise dos personagens, enfim, os elementos básicos de uma análise literária baseado no tema previamente definido. Cada grupo dispunha de 25 minutos para apresentação do trabalho em que os primeiros 15 minutos seriam destinados à apresentação dessa primeira parte mais teórica. Além dessa parte ser apresentada oralmente, o grupo entregaria a proposta devidamente estruturada e escrita como parte da avaliação bimestral.

Cabe ressaltar que a atividade era apresentada no último dia de aula do bimestre, antes da prova final e que era proposta no primeiro dia junto com a apresentação da ementa bimestral da disciplina. Isso torna-se importante, pois o professor consegue durante o período letivo trabalhar de forma expressiva os conteúdos, dando suporte para os alunos conseguirem realizar a atividade, sem maiores dificuldades dentro do prazo já acordado entre as partes.

A segunda parte, que originou o nome do projeto, realizava-se nos últimos minutos da apresentação em que os alunos proporcionaram uma nova maneira de abordar o tema que lhes fora proposto para análise. Por outras palavras, o professor queria ser surpreendido com as interpretações e os novos olhares dos alunos diante do objeto abordado. Esse componente da atividade não recebia nenhuma orientação do professor e por esse motivo não tornava-se parte da avaliação, de tal forma que a motivação para sua realização era extrínseca à prática valorativa de uma prova.

A escolha por não valorar esse segmento da atividade faz com que os alunos sintam-se mais seguros em sua realização e a faça de forma espontânea e gratuita, ocasionando assim uma atividade em que, em sua concepção, priorizava a fruição da leitura. Essa prática permitia que os alunos pudessem trabalhar com os saberes próprios construídos ao longo da experiência individual, incentivando a solidificação de suas identidades culturais.

Ao analisar os produtos da atividade, temos que considerar alguns fatores que contribuíram para transformar o texto em movimento, influenciando no processo e no resultado final, tais como: a memória dos alunos e suas emoções; as expectativas da

apresentação; as tecnologias utilizadas para a construção dos trabalhos; o recorte das obras analisadas; o ângulo individual. Dessa forma o texto era inserido num processo de transformação e de recodificação

Certamente o aluno ao realizar essa etapa introduzia em sua produção vivências cotidianas que auxiliaram na realização da tarefa; característica que traz à baila um dos encaminhamentos sobre o ensino da literatura direcionado por Marisa Lajolo (1993: 16):

A inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto.

Comprendemos que no ato de dar voz aos alunos propiciamos a autoria e transmissão de conhecimentos que, para muitos, é uma função exclusiva do professor. De tal forma que eles tornam-se o centro irradiador do processo educativo dentro de uma ação recíproca de transmissão e aprendizagem. Tal dialética produz uma alteração na forma em que os conteúdos são abordados em sala de aula, realizando um movimento qualitativo na interação entre aluno, texto e professor.

A experiência literária preconizada no projeto *Surpreenda-me* pressupõe uma visão da literatura como possibilidade de entrada na vida prática dos alunos, desafiando-os a interpretações das obras baseadas em sua própria cosmovisão. De certa forma é uma maneira de valorizar seus conceitos e vivências discentes no espaço escolar, conforme aponta Regina Zilberman (2000: 97):

A leitura pode exercer sua habilidade de liberar os indivíduos. No âmbito da escola, equivale a compreendê-la como atividade fundada no texto literário, cujo caráter, dialógico de nascença, impõe ao leitor um segundo diálogo, de que se originará talvez um terceiro, a manifestação textual que o leitor for capaz de gerar.

O saber facultado pela leitura concretiza-se na capacidade, individual e intransferível, de entender o mundo do texto, imitação direta ou alegórica do universo em que vivemos.

Destarte, os resultados apresentados pelos alunos tornam-se imitação da imitação, pois é a reinterpretção dos alunos a partir da tradução do mundo realizado pelos autores. Algumas produções que essas releituras geraram ao longo de três bimestres transverteram os gêneros de origem, adaptando as obras analisadas para outros, realizando rupturas nos suportes e adequando-as aos novos meios, sem perder a essência e as ideias vinculadas em sua origem.

Percebemos isso quando os alunos ao realizar a apresentação da obra em análise recorrem a diversas manifestações artísticas, tais como: fotografia, música, poesia, *fan-fiction*, teatro, programa televisivo sensacionalista, *draw my life*, cinema e videogame. Todos esses suportes midiáticos foram utilizados pelos alunos em suas apresentações dando um novo corpo, externo aos livros, para a literatura.

3.

O perfil do docente que a escola assinala no seu Projeto Político Pedagógico, documento de 2010, aponta para o papel de mediador e estimulador do processo de ensino-aprendizagem. A primeira concepção de educação presente nesse documento aponta enfaticamente para uma educação voltada para a emancipação humana (2010: 5):

O ser humano precisa ser percebido e valorizado em suas múltiplas manifestações e tais expressões podem revelar-se na ética, estética, cognição, afetividade e psicomotricidade.

Na ética, o compromisso com o interesse comum deve sinalizar a formação esperada.

Na estética, a oportunidade e a valorização de diferentes manifestações artísticas podem estimular a sensibilidade indispensável ao trato da forma e da emoção na ação humana.

Visando essa atitude emancipatória de trabalho com a obra literária, o projeto permitiu aos alunos dialogarem com os textos, recuperando os conhecimentos anteriormente apresentados e adicionando o desejo de adquirir novos com uma leitura atraente. Sobre esse processo de reapropriação da leitura Tânia Rösing (2003: 23) diz que:

Ao ser desencadeado o processo de leitura, o ato de ler tende a transformar-se num ato contínuo cuja continuidade depende de aspectos subjetivos, da intenção e da atitude. A compreensão do texto está diretamente ligada à satisfação dos objetivos do leitor. Normas subjetivas, intenção de ler e atitude em relação à leitura dependem, na estrutura social e no contexto ambiental, das crenças sobre as expectativas de outros sobre a motivação de cada um para adaptar-se a essas expectativas, contradizê-las, entrar em conflito com as mesmas e das crenças sobre os resultados da leitura trazidos a pessoas que desenvolvam uma atitude de leitura.

Nas estratégias de leitura adotadas pelos alunos, brevemente apontadas anteriormente, estão incutidas suas escolhas e atitudes de leitura diante do texto literário. Escolhemos três dessas posturas para olharmos com maior acuidade e mediação crítica:

poesia, *fanfiction* e videogame. A escolha dos objetos de análise não foi aleatória, mas sim por serem produções de alunos que estavam num mesmo ciclo e que trabalhavam numa mesma temática.

Conceitos como signo linguístico, intertextualidade, paráfrase, paródia, emissor, receptor, sintagma ou as convenções poéticas como a versificação, formas fixas, esquema rímico, metrificacão e até mesmo as figuras de linguagem são conteúdos que ao longo da disciplina de literatura no Ensino Médio, desde o primeiro ano, os alunos tornam-se mais íntimos ao ponto de quando chegarem ao último ano conseguirem realizar uma simples análise textual. Essa capacidade de trabalhar em nível de maior abstracão nesse momento conflui também para que na produçãõ escrita reflita esses conceitos.

O poema *A seca e algumas vidas*, inspirado pelo romance *Vidas Secas* de Graciliano Ramos e escrito por Larissa da Silva Gomes, é resultado e reflexo desse processo de amadurecimento provocado pelas leituras e pela capacidade cognitiva do aluno de transpor essa densa narrativa para esse novo suporte genológico. Cabe ressaltar que o poema foi publicado no número 40 do semanário *Rural Semanal* de 2013, esse periódico é um boletim oficial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e mais importante que a autora licenciou-se na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Algumas ideias centrais abordadas por Graciliano ao longo do romance foram condensadas no poema, em alguns versos, concorrendo para que o sentido global da obra não esmorecesse, ganhando novos contornos. Eis alguns exemplos:

- a) a descriçãõ da personagem: “Havia um nordestino chamado Fabiano / Que vivia mal, feito cãõ sem dono”;
- b) a condiçãõ migratõria do retirante: “Migrava em busca de um lugar” ou “Novamente tiveram que partir / Em busca de novo lar”;
- c) a fome incessante: “A fome era feroz / Nãõ dava para esperar”;
- d) o flagelo da seca: “A seca retomava, sem jamais esperar”;
- e) a desonestidade do patrãõ: “O salãrio vinha sempre com uma parte a faltar” ou “Saia de minha terras, seu safado / Nãõ te quero mais lã”;
- f) a desumanizaçãõ dos personagens: “Essas vidas / Que eram parte do cenãrio”;
- g) a dissipacãõ de afetos: “Pena que o papagaio virou jantar” ou “Baleia, a cachorrinha / Fabiano teve que sacrificar”;
- h) a condiçãõ social: “Sua família , muito pobre”;
- i) o diãlogo interior: “É... agora acho que nossas vidas entram no lugar”.

Contudo essas temãticas convergem no poema de forma concisa sem quebras da fluicãõ textual tornando-o unitãrio e enxuto. Essa prãtica de produçãõ textual durante

o Ensino Médio não é bem valorizada em detrimento ao ensino de textos dissertativos com a finalidade preparatória para os exames externos de acesso ao nível superior. Ao lado desse gênero, outro que ganha espaço com os jovens, o *fanfictions* ou simplesmente *fanfic*, adentrou timidamente os muros da escola.

As manifestações do leitor diante da obra literária são diversas em sua totalidade mas no projeto em análise está em voga as produções decorrentes da leitura literária. O conto *fanfic* intitulado *A maldição de São Bernardo*, baseado na leitura da obra *São Bernardo*, também de Graciliano Ramos, trata-se de um novo final para o romance estabelecendo um diálogo explícito com a obra original.

Sobre esse gênero, Padrão (2007: 2) diz que:

Por fanfiction estamos nos referindo ao hobby literário cujo objetivo é escrever histórias baseadas em universos ficcionais – personagens, cenários e acontecimentos – criados por terceiros. Na grande maioria dos casos, a principal inspiração dos escritores de fanfiction são histórias lançadas por produtos da indústria cultural, como livros, filmes, desenhos animados, quadrinhos e seriados de TV. Os adeptos desse passatempo são pessoas que, por opção, transcenderam o status de meros consumidores dessas histórias, expandindo seu relacionamento com esse universo ao recriá-lo e/ou ampliá-lo em seus próprios contos.

No *fanfic* o pio da coruja é o mote que gera toda a narrativa e a causa da desgraça do protagonista, o mesmo de Graciliano: “A chama da vingança ardeu com ainda mais poder, e o espírito das aves fizeram bem mais que quebrar vidro”. Dessa forma a produção textual concebida não se configura em apenas uma resposta opinativa sobre *São Bernardo* ou em um resumo de seu enredo, mas sim em uma nova mensagem independente criada intertextualmente.

A alusão realizada na *fanfiction* remete ao vazio existencial de Paulo Honório traduzindo pela sua personalidade e remete aos seus últimos dias: “Já não restava mais nada na vida de Paulo”. A ambientação convoca os leitores a entrarem numa atmosfera em que as fronteiras do real não possuem contornos definidos realizando assim uma leitura pela perspectiva fantástica de *São Bernardo*, como vemos nos excertos: “Na penumbra da noite”, “uma terra sagrada”, “esse paraíso”. Essa é uma postura que percebemos desde a leitura do título, *A maldição de São Bernardo*, que pretende justificar as desgraças ocorridas na vida do protagonista.

A escolha pelo gênero implica diretamente nas novas tendências estilísticas autônomas em que os jovens não são apenas expectadores mas também produtores culturais. Nesse contexto contemporâneo, as mídias digitais exercem forte influência ao lado dos jogos eletrônicos envolvendo os jovens leitores pela interatividade das narrativas.

Nesse cenário é que inscreve-se a última produção aqui apresentada: o jogo *O quinze the game*. Baseado na obra de Rachel de Queiroz, *O quinze*, o jogo traz para o cenário digital as agruras provocadas pela seca enfocando somente na família de Cordulina e Chico Bento. Sua jornada para Fortaleza, a morte dos filhos, ou seja, a peregrinação do protagonista é transposta para o jogo a partir da interação dos personagens.

A expressão do enredo da autora ultrapassa o papel e surge na tela em formato de *game* com o intuito de ser facilitador do aprendizado e plataforma de conhecimento. No entanto, a mensagem transmitida por Rachel de Queiroz está enraizada no jogo resultando numa consolidada interface, promovendo a transmissão de conteúdos de forma interativa entre o jogador\leitor e o jogo\livro.

Sabemos que para finalizar esse tipo de enredo é necessário participação direta do jogador ao realizar as ações decorrentes do jogo. Nessa dialética, o jogador torna-se autor a partir do momento em que escolhe as ações, optando ou não pela sua realização, que o direcionam dentro do jogo para o desfecho do enredo. Sendo assim, o canal de comunicação é realizado por meio da interatividade entre o suporte e o usuário trazendo possibilidades e perspectivas narrativas para a *O quinze*.

No jogo a interação não é apenas interpretativa, tal como realizamos ao ler a obra, mas sim de forma concreta em que transformamos o enredo inserindo novos desfechos para as cenas apresentadas de forma em que o usuário apropria-se do lugar de autor. A transmidialidade presente na proposta apresentada é reflexo da cultura jovem na sociedade. Por esse motivo, é convidada a permanecer na escola como apoio para as metodologias e para que os alunos sintam-se parte do processo de ensino.

A transposição genológica pressupõe o conhecimento pormenorizado da obra de origem e da estrutura do novo suporte midiático. Essa relação contribui para que a produção não se torne apenas uma conversão de feição simplória e artificial que deforma o texto original. Algo que observamos nas produções realizadas pelos alunos em que a relação dos leitores da obra com os escritores/produtores lança novas interações com os atuais leitores. Rettenmaier (2003: 53) sobre esse contato diz que:

A noção intersubjetiva faz do texto também um sujeito que oferece diálogo com outro sujeito, o leitor, reconstituindo-se ambas as partes, texto e leitor, como elementos plurais, compostos de outras leituras: o leitor, pela biblioteca de sua compreensão e de sua teoria de mundo; o texto (tomado no sentido mais amplo, como enunciação verbal, visual, sonora), pelas inúmeras fontes e a outras manifestações textuais da cultura nele observáveis.

Esse diálogo expressivo ressignifica o processo de aprendizagem dando novos suportes para o trabalho do professor com a literatura no ambiente escolar. Percebemos

que esse novo olhar para as mídias reflete diretamente no processo educativo, em que os alunos estão cada vez mais conectados aos novos suportes tecnológicos e, de maneira ampla, a escola parece estar ainda estagnada na era do giz e lousa. Para Canclini (2005: 237) “a conjugação de telas de televisão, computadores e *videogames* está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com os estilos e ritmos de inovação próprios destas redes”. Dessa forma, o ensino de literatura tem como grande aliado as novas mídias e suas utilizações na sala de aula contribuem para aproximação do cotidiano discente com a disciplina. Essa coligação desenvolve novos formatos de leitura e proporcionam que a fruição literária penetre no espaço escolar tornando a formação do leitor literário mais dinâmica e atraente.

4.

Para que o processo educativo seja eficaz é necessário que o professor compreenda que o procedimento de transmissão de saberes não é apenas seu único papel e que o conteúdo a ser transmitido deva ser significativo. Atuar nessas condições requer conhecer que a experiência individual de cada aluno contribui expressivamente para a aquisição de conhecimentos próprios e dos demais colegas, numa constante dialética entre os saberes escolares e pessoais.

As amostras expostas no trabalho são representantes de diversos resultados em que novas propostas de abordar o texto literário foram realizadas de forma lúdica e inovadora potenciando a fruição literária. Essas surpresas que os professores recebem ao longo de sua jornada é o que os recarregam para ajudar a construir sujeitos que, além de críticos, inquietos, questionadores, sejam indivíduos conscientes de que sua interação com o mundo dá-se também por meio dos textos e das palavras.

A concepção do *Projeto Surpreenda-me* para as aulas de literatura não pretende extinguir o texto da sala de aula mas sim propor alternativas pedagógicas para o ensino da disciplina num contexto em que as mídias e a autonomia discente contribuam para o processo de aprendizagem. Cabe cada docente encontrar uma metodologia em que envolva uma relação intermediária com os conteúdos programáticos que contribua para o processo ensino-aprendizagem.

Tomemos emprestado o exemplo da borboleta que antes de seu primeiro voo passa por um processo de transformação em que ela se fecha em si para ressurgir mais tarde, bela: eis aí a metamorfose. Esse ciclo da vida desse inseto nada mais é do que uma transformação em sua forma, em sua estrutura e em seus hábitos. Existem até lagartas que são venenosas, porém, depois do casulo, abandonam seu formato, ganham asas e encantam o mundo. Surge aqui um paradoxo: ao mesmo tempo em que há uma descontinuidade há uma permanência da vida.

Esse processo também ocorre nas salas de aula: a permanência de conteúdos que ressignifiquem o cotidiano dos alunos. Nesse momento, no ato da transposição literária, percebemos o amadurecimento leitor que os envolvidos no projeto passaram para que obtivessem êxito na apresentação. Outra importante transformação na vida de leitores é a liberdade de escolhas, outra vez tomamos aqui a imagem da borboleta em seu voo sob o céu infinito que não possui um rumo certo. Petit (2008: 26), sobre a liberdade na imaginação dos leitores, nos diz que:

Não se pode jamais estar seguro de dominar leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado.

Ao encontro de Petit é que ressaltamos os resultados do projeto. Os envolvidos transformaram-se em leitores conscientes e agora voam mais alto e essa metamorfose, ocasionada pela leitura, diz respeito ao conhecimento de mundo, na sua forma de percepção e interação.

Acreditamos que esse procedimento poderá ser único e sem métodos prontos por envolver três fatores distintos: o professor, os alunos e a escola. Nesse contexto, o professor não só ensina como também potencia o desenvolvimento intelectual dos seus alunos valorizando suas competências e habilidades individuais dos reais sujeitos da aprendizagem, levando a literatura para além dos muros da escola, surpreendendo-se.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, José Cardoso *et* MATEUS, Rui Afonso. *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CTUR. *Projeto Político Pedagógico*. Disponível em: <http://www.ctur.ufrj.br/Documentos/PPP2011.pdf> Acesso em: 01 jun 2013.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MEC. *Orientações Curriculares Nacionais*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 23 abr 2013.

PADRÃO, Márcio. “Ascensão de uma subcultura literária: ensaio sobre fanfiction como objeto de comunicação e socialização” *In: Ciberlegenda*. Niterói: UFF, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/173> Acesso em 28/abr/2014.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34, 2008.

RETTENMAIER, Miguel. “Por um leitor indócil” *In: ROSING, Tânia. Práticas leitoras para uma cibercivilização IV: vivencias interdisciplinares e multimídias de leitura*. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 43-59.

ROSING, Tânia. “A(des)construção da construção” *In: ROSING, Tânia. Práticas leitoras para uma cibercivilização IV: vivencias interdisciplinares e multimídias de leitura*. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 13-29.

ZILBERMAN, Regina. Leitura e produção do conhecimento. *In: Didática de língua e da literatura*. Vol I, 1998. Universidade de Coimbra. Coimbra: Almedina, 2000.

Anexos

ANEXO I – POESIA

A seca e algumas vidas

Larissa Gomes

Havia um nordestino chamado Fabiano
Que vivia mal, feito cão sem dono
Sua família, muito pobre,
Migrava em busca de um lugar
Em que a seca permitisse
Que suas vidas pudessem continuar
O rio havia secado
Água em nenhum lugar
Mas, olhe lá, uma fazenda
Vamos nos abrigar
Pena que o papagaio virou jantar
Antes mesmo de chegarem lá
A fome era feroz
Não dava pra esperar
Na nova moradia, cultivaram, prosperaram
É... agora acho que nossas vidas entram no lugar
Baleia, a cachorrinha,
Fabiano teve que sacrificar
Se não a doença a levaria embora devagar
O salário vinha sempre com uma parte a faltar
Fabiano foi ao patrão questionar
Saia de minhas terras, seu safado
Não te quero mais lá
Fabiano e sua família
Novamente tiverem que partir
Em busca de novo lar
A seca retornava, sem jamais esperar
E essas vidas
Que eram parte do cenário
Só tinham o sertão pra morar

ANEXO II – FANFIC

A maldição de São Bernardo

Na penumbra da noite, o pio das corujas era o único som ouvido naquela clareira. Aquela área era uma terra sagrada para as aves, o lar acolhedor cheio de árvores que compunham seu refúgio e diversidade de animais pequenos que serviam como seu alimento. Porém, esse paraíso foi destruído por um humano. Cobiçando riquezas vindas do fértil solo daquele terreno, o homem comprou-o sem saber seu real valor para a população das pequenas aves. Ele e seu fiel companheiro – um cachorro cuja raça nomeou “suas” terras – derrubaram os troncos que abrigavam seus ninhos, e exterminaram suas presas, deixando inviável a vida das corujas.

Mal sabia o homem que acabara de acarretar uma praga, que assombraria cada dono da então fazenda. A consciência deles não seria deixada em paz. Toda noite, vultos percorreriam as plantações quando a observassem. Sons de passos seriam ouvidos, copos e pratos seriam levados ao chão e quebrados. Um pequeno lembrete das mortes causadas.

Porém, com o passar dos anos, a maldição abrandou. Como as corujas tinham conseguido se estabelecer em uma construção da fazenda, o lembrete começou a cessar se resumindo a alguns passos ouvidos em noites ocasionais.

Até o atual dono tomar posse. Sem conseguir se acostumar com o barulho das corujas, o rude homem começou a matá-las, reacendendo sua ira. A chama da vingança ardeu com ainda mais poder, e o espírito das aves fizeram bem mais que quebrar vidro. Eles foram lhe tirando tudo o que ele prezava como as pequenas coisas da vida que antes o atual dono não dava valor, mas já estava sentido falta.

Ele sabia que quando sua esposa via o Padilha ela logo se animava porque eram amigos, mas Paulo se enchia de fúria ao vê-los conversando. Por causa dos maus tratos que ele fazia com Madalena e por causa de seus planos contra Padilha e outros obscuros, a maldição abrasou seu infortúnio.

A morte de sua esposa foi apenas um sinal de que havia sido desencadeada a fúria da maldição, a sua vida entrou em declínio. Não adiantaria o atual dono tentar reparar o erro que cometeu ou o que deixou de fazer. Aos poucos Paulo Honório perdeu suas plantações, o seu gado, aliás, todos os animais morreram, perdeu até a fertilidade de suas terras.

O que houve depois?

-O que isso importa? Já não restava nada da vida de Paulo. Já não restava Paulo.

A QUADRATURA DO CÍRCULO: A RELAÇÃO ENTRE A ATIVIDADE PERSUASIVA E AS NECESSIDADES SOCIAIS¹⁴⁷

Pedro Xavier Mendonça
ISCEM
UNIDCOM/IADE
jfp Xavier@yahoo.com.br

Palavras-chave: Responsabilidade Social das Empresas; Persuasão; Sociedade; Ação Social

I - INTRODUÇÃO

Na atualidade, o conceito de “responsabilidade social das empresas” (RSE) já não é marginal ao discurso empresarial. Faz mesmo parte do complexo que faz a imagem de uma empresa. Contudo, ainda é discutível afirmar que as práticas aconselhadas por esta perspectiva são efetivamente concretizadas numa escala profunda e holística.

O objetivo principal deste texto é o de focar em termos teóricos um cruzamento entre esta noção e o *marketing* enquanto conhecimento e praxis. Articular estas duas dimensões é relacionar dois pontos por vezes antagónicos. Esta proposta pretende contrariar esta oposição, explorando não só o que de RSE já existe no *marketing* social, por exemplo, mas também o que de potencialmente útil à RSE há no *marketing* em termos gerais. A questão é então da ordem da quadratura do círculo: pode um instrumento tão centrado em resultados económicos, como o *marketing*, adquirir funções sociais muito para lá da sua prática tradicional? Julgamos que sim.

Num primeiro momento, mostraremos a emergência do conceito de RSE e dos imperativos éticos que o motivam. Depois, abordaremos o *ethos* do *marketing* enquanto lugar onde se gerou um conjunto de dispositivos de persuasão ao consumidor e de análise de mercados. Em alguns aspetos importantes, o *marketing* foi associado às ideias de manipulação e criação de necessidades falsas. Esta visão colocou-o do lado oposto ao das questões sociais, pelo menos num certo senso-comum e do ponto de vista de uma ciência social crítica. Perante este quadro, exploraremos de seguida a hipótese de o

147 Uma primeira versão deste texto foi publicada em 2013 na revista Comunicação e Marketing, Vol. 5, Nº 1, pp. 3-11, com o título «A Quadratura do Círculo: marketing e responsabilidade social das empresas, notas para um marketing em sociedade». Esta é uma versão revista e ligeiramente alterada.

marketing, mais do que ter uma componente ética em termos deontológicos, no âmbito da economia social ou no que diz respeito à RSE com que habitualmente se relaciona, possuir no seu âmago um potencial social por via da sua vertente analítica, útil para servir uma visão solidária e comunitária, na medida em que esta necessita de compreender o campo social a que se refere. Disto decorrerá a tentativa de dar pistas para uma maior inclusão entre *marketing* e RSE. Para já, é importante dar algumas indicações sobre a emergência de uma RSE.

II - RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS E IMPERATIVOS ÉTICOS

A RSE surge como uma resposta empresarial às diferentes expressões críticas que uma sociedade mais cidadã tendeu a impor a uma lógica predatória que tomou muitas das empresas, em particular as grandes. A este respeito, a RSE acaba por ter tantas vertentes quantas as que se tornaram problemáticas na relação entre as empresas e a sociedade. Procura responsabilizar de um ponto de vista ético as organizações pela envolvente social em que se integram.

A vertente que aparece com maior expressão mediática é a questão ambiental. A ação das empresas é sem dúvida um dos fatores que fez emergir o problema ecológico. A indústria e a tecnologia, ou a tecnociência, são realidades cuja dinâmica tem sido grandemente empresarial, ainda que múltiplos sejam os fatores que fazem a transformação técnica. Esta força tomou os recursos do planeta sem se ater suficientemente às consequências. Hoje, há uma maior consciencialização desta esfera na opinião pública, ou pelo menos publicada, no que as empresas aparecem como alvos óbvios de crítica, mas também como plataformas de mudança.

Outro dos aspetos centrais na RSE é a da esfera laboral. A forma como as leis do trabalho são ou não cumpridas, nomeadamente no que se refere à higiene e segurança, à discriminação, ao trabalho infantil ou à participação dos trabalhadores na gestão e propriedade da empresa, é uma das emergências que se colocam às empresas na sua relação com a sociedade. Resulta da ideia de que a empresa se insere numa comunidade e que o trabalho é um valor que o trabalhador partilha com a entidade patronal.

A par destas duas dimensões tão importantes, destacadas em particular, por exemplo, no livro verde da União Europeia, de 2001, com vista a promover a RSE na União Europeia, surgem também questões relacionadas com a cidadania, a economia, a cultura ou, em termos mais genéricos, o âmbito social. Nisto, o modo como as empresas lidam com o tipo de governo de um dado país, a forma como distribuem recursos, apoiam atividades culturais ou têm atenção aos estereótipos sociais na comunicação

que efetuam são elementos que também são trazidos como preocupações para a esfera da RSE.

De um ponto de vista integrado, isto é, a partir do interior da visão empresarial, a RSE corresponde ao esforço que as firmas fazem no sentido de responderem às exigências de uma sociedade reflexiva (Giddens, 2005), que, possibilitando cidadãos mais atentos, cria imperativos aos quais as organizações se devem acomodar para sobreviver. De um ponto de vista crítico, e oposto, a RSE não é mais do que uma campanha de comunicação que visa camuflar práticas abusivas, não compensando em termos holísticos a condição inerentemente abusiva do capitalismo (Jeantet, 2009).

Do ponto de vista da ética como disciplina filosófica, e neste caso na esfera da sua aplicação à gestão, a RSE enquadra-se no estímulo que o filósofo Hans Jonas (2006) empreende no sentido de se passar de uma ética deontológica, presente, por exemplo, em Emmanuel Kant (2004), a uma ética da responsabilidade. Enquanto aquela se gera a partir do sujeito e da presença de uma norma universal na sua racionalidade, esta chama a atenção para a necessidade de conceber uma ética para lá do indivíduo, numa época em que o desenvolvimento tecnológico trouxe efeitos globais e remotos em relação ao posicionamento de cada um. Por isso, é necessário considerar as consequências remotas da ação, colocar a noção de responsabilidade no centro da reflexão ética, integrar o medo na relação humana com o futuro e repensar a ideia de progresso de modo a colocar objetivos mais sustentáveis à humanidade. Uma ética das consequências e, portanto, da responsabilidade, é aquela que reconhece a incerteza quanto aos efeitos das práticas humanas num globo que se constitui de forma cada vez mais complexa, em que a consequência de uma ação se torna mais longínqua nas intermediações que espoleta (Jonas, 2006). Captar a cadeia de responsabilidade é, por sua vez, uma tarefa que exige a consideração de múltiplos agentes e coisas (Ricoeur, 1988).

Esta é sobretudo uma ética do cuidado e, em certa medida, da culpabilização. As empresas estão no centro da questão, pois são do tipo de organizações que mais agem na sociedade, logo, que mais consequências produzem, mais efeitos remotos espoletam, mais responsabilizáveis são. As empresas empreendem, fazem, modificam, criam. Ora, esta criatividade, por vezes em forma de destruição criadora (Schumpeter, 1996), está no cerne de muitas das questões que conduzem a uma RSE. As ambientais são as mais óbvias, mas as transformações decorrentes de uma sociedade tecnológica também têm efeitos no âmbito laboral, como seja na precarização do trabalho imaterial, para não falar na industrialização, tão presente nas questões da mecanização e da duração do trabalho que ajudaram na emergência dos socialismos utópico e realista. Em suma, a complexificação e abertura da sociedade ocidental contemporânea, que acarretam toda uma camada oculta e de ocultação, entendidas no âmbito da responsabilidade, ajudam

a colocar todas as outras questões mencionadas no campo da RSE e não somente a ambiental, focalizada em Jonas (2006).

Em termos teóricos, várias abordagens cedem mais ou menos à lógica social da responsabilidade proposta para as empresas, componente em parte originária do que é próprio de uma economia social em oposição a uma economia do lucro. No âmbito desta última, Milton Friedman (1970), como um dos teóricos do liberalismo do século XX, defende que a responsabilidade social de uma empresa é aquela que decorre da sua atividade de busca do lucro. Parte do princípio de que a luta pelo interesse próprio de cada agente social constrói, na soma de todos, o bem da sociedade. A única responsabilidade da empresa é ter lucro, cumprindo a lei.

A esta visão tão autocentrada, e num certo sentido indiferente ao quadro de intenções da RSE, a teoria dos *stakeholders* contrapõe um maior interesse pela envolvente da empresa (Freeman, 2001). Defende que, para uma efetiva responsabilidade, a empresa deve procurar considerar e responder aos seus diferentes *stakeholders*, isto é, aos interessados que se relacionam com ela, e não somente aos acionistas, por exemplo. Nisto cabem governos, consumidores, grupos políticos, trabalhadores, associações ou fornecedores. Esta integração vê a empresa como uma entidade inserida numa comunidade e não somente uma organização em busca do lucro. Defende que a relação aos outros é condição prévia para uma sustentabilidade do lucro e não o inverso, como a teoria anterior.

Um pouco mais longe vai a proposta de Archie Carroll (2001) ao estruturar uma pirâmide de condições para uma RSE que possa resultar numa ação filantrópica. Esta proposta permite a elaboração de planos de ação que não percam de vista todos os condicionantes de uma RSE com resultados. Por isso, defende que uma RSE viável deve estabelecer-se numa priorização em pirâmide que tenha na sua base a sustentabilidade económica, seguida da componente legal, dos aspetos éticos e terminando com uma atitude filantrópica. Deste ponto de vista, devendo haver um procedimento ativo no sentido da filantropia, esta só é factível depois de cumpridos os aspetos éticos, legais e económicos. Valoriza-se uma postura ativa, mas também a consciencialização da necessidade de assentar a RSE numa viabilidade financeira e comercial.

Por fim, é importante referir a abordagem de Porter e Kramer (2006). Estes autores procuram fazer coincidir a vantagem competitiva com a RSE. Em lugar de centrarem a questão numa prática a jusante, que frequentemente se queda em aspetos que apenas mitigam as consequências negativas das empresas na sociedade, procuram um quadro que torne a RSE num produto que se diferencie precisamente por essa via. Num certo sentido, serão aqueles que mais longe vão na tentativa de fazer coincidir a aceitação das forças produtivas de uma economia liberal com a responsabilidade social. Para isso,

aconselham as empresas a procurarem perceber o que na sua cadeia de valor pode ser aproveitado para dar conta de questões sociais críticas do contexto da empresa. Esta disposição obriga a uma especial atenção às interseções entre a organização e a sociedade. É nestas que a empresa pode prejudicar a comunidade, mas é também nestas que pode desenvolver produtos e/ou serviços responsáveis. Deste ponto de vista, apela-se a uma estratégia de raiz.

Façamos agora algumas considerações sobre o modo como o *marketing* aparece na atividade empresarial, para depois podermos explicar a sua articulação com a RSE do ponto de vista que mais nos interessa.

III - MANAGERIALISMO, PUBLICIDADE E *MARKETING*

Com o século XX, assiste-se a um fenómeno para o qual já Thorstein Veblen (1958 [1904]) chama a atenção: a revolução managerialista ou da gestão, isto é, a separação entre a propriedade e a gestão da empresa, aquilo que Alfred Chandler Jr. intitula de “capitalismo managerialista”. Iniciando-se nos EUA, esta tendência cresce para todos os países que se industrializam (Chandler, 1984).

O emergir da gestão é acompanhado pela departamentalização das empresas, fomentando-se a criação de sectores de I&D, mas também de *marketing* e vendas. É neste ambiente que as tarefas relacionadas com as vendas e a publicidade, enquanto elementos da vertente comercial, ganham relevância ao lado da esfera tecnológica e científica. É nos EUA que cresce a publicidade como função específica, numa época em que, aumentando a produção, o problema passa a ser o do escoamento. A publicidade já não tem objetivos humanistas ou públicos, como acontece no passado, em França, mas rege-se pelo regime concorrencial. Desenvolve-se num domínio em que os aspetos simbólicos configuram os produtos e a cultura por via de apelos ao divertimento, ao prazer e ao desejo. A persuasão como objetivo adquire um lugar central na atividade empresarial (Mattelart, 1996).

Estas componentes acomodam-se numa sociedade onde a comunicação é transversal. Diversos são os epítetos das ciências sociais que remetem, direta ou indiretamente, para a importância da comunicação: as sociedades do espetáculo (Debord, 1967), da informação em termos pós-industriais (Touraine, 1969; Bell, 1976), do simulacro (Baudrillard, 1991), da utopia da comunicação (Breton, 1994), do ecrã (Manovich, 2001) ou em rede (Castells, 2002) são epítetos de uma realidade em que os processos comunicativos, possibilitados por grandes transformações tecnológicas, mas também políticas e sociais, são penetrantes. Por isso, as empresas, ao mesmo tempo que afetam o desenvolvimento tecnológico, também resultam dele. Por um lado, produzem arte-

factos e sistemas tecnológicos de comunicação; por outro, beneficiam destes quando querem persuadir através de instrumentos de comunicação como a publicidade.

Contudo, para persuadir não basta comunicar. É preciso saber com quem se comunica e eventualmente influenciar toda a dinâmica produtiva a partir desse conhecimento. É neste contexto que se delinea a importância do *marketing*. Esta disciplina surge a par da publicidade, mas engloba-a. Procura definir alvos no consumo, trazendo algumas ciências - como a economia, a sociologia ou a psicologia - aos métodos de escoamento dos produtos (Mattelart, 1997). Os responsáveis do *marketing*, tal como os técnicos e os gestores, são centrais na história económica moderna. Colocam-se entre a produção e o consumo, a economia e a gestão, produzindo um conhecimento que, além de diagnosticar, transforma e reinventa as realidades económicas a que se refere. Como disciplina académica, nasce nos EUA a partir de uma vertente prática da economia e da emergência da gestão. Tem uma relação muito estreita com as empresas (Cochoy, 1998). Enquadra-se nos propósitos típicos da ideologia liberal, enquanto valorizadora da iniciativa privada na procura do lucro (Lien, 1997). Segundo os especialistas, é o “conjunto dos métodos e dos meios de que uma organização dispõe para promover, nos públicos pelos quais se interessa, os comportamentos favoráveis à realização dos seus próprios objetivos” (Lendrevie *et al.* 1996, 28). Portanto, um dos seus conceitos-chave é o de consumidor, o qual se coloca como alvo de transformação comportamental.

À semelhança do pendor científico atribuído à gestão através do trabalho de Taylor, surge proposta idêntica para o *marketing* e vendas. Charles Hoyt, em 1918, defende as ideias de rigor e objetividade como epítetos científicos para as vendas. Por sua vez, em 1927, Percival White vai mais longe. No texto *Scientific Marketing Management* sugere um alcance maior deste propósito através de uma reversão da influência do *marketing*. Sustenta que todo o processo produtivo deve estar submetido ao domínio das vendas, da publicidade e da distribuição, em suma, do mercado e do consumidor, à luz de uma análise científica (Cochoy, 1998). Uma posição que nos permite perceber que, enquanto a publicidade se centra na componente comunicacional, o *marketing*, além de trazer esta, alarga-se a outras esferas. Compreende mais claramente a possibilidade de interferência dos processos analíticos no âmbito não comunicacional em termos estritos de construção de produtos.

Em termos taxonómicos, a distinção entre *marketing* operacional e estratégico presente nos manuais desta disciplina deverá alguma coisa a esta intenção de fazer o *marketing* agir sobre a produção, para lá da publicidade e da venda. O *marketing* operacional é aquele que atua depois da criação do produto, com a publicidade, o *marketing* direto ou os serviços pós-venda; o estratégico age previamente, através de instrumentos como os estudos de mercado, as escolhas de clientelas alvo ou a conceção (Lendrevie *et al.* 1996).

Enquanto o primeiro é comunicacional em especial; o segundo tem influência nas configurações dos produtos e, portanto, segue a sugestão de White.

Na esteira de Veblen (2001 [1921]), estes processos não passam sem diversas críticas. Por exemplo, Horkheimer e Adorno (2002 [1944]), Packard (2007 [1957]) ou Baudrillard (1975), entre outros, destacam a forma como estas dinâmicas de influência servem para manipular o consumidor de modo a favorecer quem o persuade¹⁴⁸. Nos estudos críticos de gestão questiona-se o *marketing* como reprodutor ideológico de discursos e práticas políticas. Critica-se como falaciosa a ideia de que o consumidor se encontra no centro das suas preocupações: o aparato técnico que o *marketing* usa mostrará como na realidade o consumidor é mais uma entidade manipulada do que livre (ver Saren e Svensson 2009). Esta é uma das questões com que interpelamos a relação desta disciplina com a RSE, no próximo ponto, onde o argumento central é exposto.

IV - MARKETING E RSE: DA RELAÇÃO ÓBVIA A UMA HIPÓTESE MAIS PROFUNDA

O *marketing* não é alheio à RSE. Bem pelo contrário. É um instrumento estratégico para o “posicionamento” das empresas neste âmbito. Com o emergir dos imperativos éticos mencionados no início deste texto, as empresas viram-se obrigadas a responder com ações concretas. O *marketing* torna-se num aliado óbvio. Por exemplo, na conceção de produtos verdes que considerem as questões ambientais, o que tem implicações na origem do produto, na sua transformação, na embalagem e na reutilização. O *marketing* pode ajudar na formação de uma marca que incorpore um cuidado em todos estes aspetos, no que a embalagem sobressai como vertente onde esta prática pode intervir mais diretamente. Contudo, não devemos esquecer que um estudo de mercado pode ajudar no desenvolvimento de um produto, e é aqui que o *marketing* tem a hipótese de ser mais valioso.

Em termos comunicacionais, o *marketing* pode ser essencial na construção de uma imagem publicitária que evite ou mesmo combata estereótipos de género, idade ou étnicos, por exemplo. Pode acautelar que se transmitam mensagens enganadoras ou manipuladoras quanto ao preço ou às vantagens. Um preço claro não discriminatório ou não resultante de cartelização são elementos que podem ser determinados. Neste sentido, o *marketing* pode contrariar algumas práticas em que muitos dos seus profissionais enveredam, explorando vertentes éticas que não deixam de fazer parte da sua natureza: analisar o consumidor e a realidade que o cerca no sentido de lhes dar uma resposta.

148 A este respeito, veja-se o texto de um profissional de marketing que revela muitos dos segredos manipuladores que já Packard denunciava, mas atualizados: Lindstrom (2011).

O *marketing* tem uma intervenção também nas relações que as empresas estabelecem com organizações da economia social, no interior do que é típico de uma RSE. Deste ponto de vista, é um instrumento essencial para uma aproximação da lógica do lucro à da ética social, digamos assim. A este respeito, existem diversos modos de se fazer esta articulação com a ajuda do *marketing*. Por exemplo, o chamado “*marketing* de causas” mobiliza os recursos desta disciplina no sentido de favorecer uma determinada causa através de uma sua associação à venda de um produto ou prestação de um serviço. É possível que o *marketing* ajude também na simples promoção de uma entidade da economia social ou no seu patrocínio. Pode ainda ter uma influência direta na transformação de comportamentos através do *marketing* social: deixar de fumar ou ter cuidado com o peso, por exemplo.

A existência destes vários instrumentos mostram como o *marketing* é uma ferramenta essencial para uma RSE efetiva. Frequentemente faz parte da ação responsável em termos sociais adquirir a maior visibilidade possível. Gurus do *marketing* como Philip Kotler consideram mesmo que uma marca só consegue ter sucesso internacional se incorporar nas suas práticas a responsabilidade social (Kotler e Lee, 2005) ou submetendo-se a uma nova era do marketing, o 3.0, sustentado em valores sociais como a proteção do ambiente e a luta contra a pobreza (Kotler e Lee, 2009; Kotler *et al.* 2011).

Na sociedade contemporânea, inundada de ações persuasivas e invasivas da subjetividade, o *marketing* nem sempre tem a melhor imagem. É certamente um produtor e reproduzidor de ideologias, valores estereotipados ou representações distorcidas. Todavia, uma cidadania ativa e indivíduos reflexivos são condições que, quanto mais emergentes, mais obrigam a um *marketing* da transparência e daquilo que poderíamos chamar do conhecimento social. Esta pista leva-nos a explorar um campo de fuga para fora da mera incrustação desta disciplina no campo produtivo na direção de uma nova abrangência social, ainda que não exterior à produção.

A hipótese teórica é então a seguinte: mais do que um instrumento das empresas para promoverem a sua imagem enquanto entidades socialmente responsáveis ou para enveredarem por uma ação estratégica de RSE, o *marketing* é um aparelho de investigação analítica que pode servir a compreensão dos aspetos socialmente críticos da sociedade, fomentando uma ação positiva sobre os mesmos no campo da produção. Desta perspetiva, reforça-se a ideia de que o *marketing* será útil a qualquer organização.

O *marketing* tem desde sempre uma componente analítica devedora de ciências sociais como a psicologia, a sociologia, a gestão ou a economia, como vimos. Naturalmente, não as substitui. Nem se propõe tal coisa neste texto. Contudo, pretende-se chamar a atenção para o facto de o *marketing* se constituir como componente analítica nas mãos da produção em relação a um consumo. Isto é, o *marketing* traz a capacidade

analítica das ciências sociais para a atividade económica na sua relação com o chamado “mercado”. Por “mercado” entende-se os diferentes atores envolvidos na produção, troca e consumo de produtos ou serviços. Numa visão estrita, remete apenas para o ideal-tipo económico. Optando por uma postura mais abrangente, será possível ver na ideia de “mercado” algo mais do que um mero *locus* comercial. O “mercado” inscreve-se no espaço social. A economia não é um lugar à parte, como tão bem o mostram os estudos da sociologia económica (Granovetter, 1992). Por isso, no mercado há sociedade. Aliás, o mercado é sociedade, precisamente na medida em que não se pode reduzir a troca económica às visões da economia neoclássica quando se queda em leituras abstratas. Assim, o *marketing* é o instrumento ideal para uma compreensão da sociedade por parte das dinâmicas produtivas.

Exemplos de uma relação entre a componente analítica do *marketing* e um potencial de compreensão de aspetos sociais críticos é a típica segmentação. Esta é indiferente a esta relação. Não obstante, pode ser utilizada com diferentes intuítos. Através da segmentação, que distingue mediante a geografia, a idade ou o género, mas também em termos de estratificação social, acede-se a um conjunto de instrumentos bastante úteis para compreender uma comunidade. Com estes dispositivos é possível entender, por exemplo, os níveis de pobreza de uma população, os hábitos do âmbito da saúde ou aspetos referentes ao ambiente. A forma como o *marketing* observa e atende às atitudes e comportamentos dos consumidores permite o acesso ao “mundo da vida” nas suas mais variadas esferas, incluindo o ambiente, o que possibilita, por outro lado, compreender tendências necessárias - na transformação tecnológica, por exemplo. Quando alguns autores dos estudos sociais de tecnologia (Ellul, 1954; Winner 2001 [1977]; em Portugal, ver Garcia, 2003) defendem que esta se desenvolve de um modo autónomo em relação à vontade social e, portanto, colocando em causa a ideia de efetiva liberdade humana, mostram como existe um campo de produção que se faz negligenciando o consumo enquanto espaço de manifestação de uma deliberação. Isto coloca questões de cidadania. É a isso que respondem as intituladas “tecnologias alternativas”. O *marketing* traz consigo um duplo potencial: o de incentivar esta condição através de processos de manipulação, criando necessidades; ou o de estudar aprofundadamente as condições materiais dos consumidores de modo a descobrir vontades endógenas à pragmática do quotidiano, em lugar de resultantes de processos exógenos. Neste sentido, a preparação dos profissionais do *marketing* pode ser canalizada para uma espécie de etnografia do quotidiano, no qual um espírito observador pode encontrar, mais do que oportunidades de negócio, componentes críticas na vida dos cidadãos que podem ser combatidas pelas organizações, nomeadamente as empresariais. A coincidência entre isto e o negócio resolveria efetivamente a quadratura do círculo, um pouco na linha do que afirmam

Porter e Kramer (2006) e Kotler *et al.* (2011), mas integrando a visão mais alargada aqui sugerida.

Um aspeto menos óbvio será a aplicação deste domínio de conhecimento à compreensão das condições de trabalho, elemento essencial para uma efetiva RSE. Todavia, existem fórmulas de envolver os trabalhadores em campanhas de voluntariado que podem ser aplicadas ao seu envolvimento nos processos de decisão da empresa ou no desenvolvimento de uma cultura de participação, de comunidade e de partilha. O *marketing* pode debruçar-se sobre um incentivo a estas possibilidades, como também na criação de uma cultura que as estimule, aspeto tão essencial. Pode ter um espectro ideológico, digamos assim, mais alargado, flexível e consciente.

Acresce que, além de aprofundar a sua componente estratégica enquanto elemento mais abrangente capaz de tocar nas raízes sociais e nos seus elementos críticos, o *marketing* pode explorar os aspetos comunicacionais inerentes, seguindo uma lógica de transparência. Nada melhor do que não ter nada a perder, e, portanto, a esconder, para que uma organização encontre uma imagem sustentável e protegida pela própria realidade.

V - CONCLUSÕES

Neste texto procurámos fazer uma proposta teórica e pedagógica de aprofundamento da relação entre persuasão e RSE. Primeiro, explanámos os imperativos que conduziram à emergência da noção de RSE, uma ética específica deste movimento, bem como algumas teorias que procuram estruturar soluções para uma efetiva aplicação da RSE. Segundo, explicámos a forma como o *marketing*, enquanto função persuasiva por excelência, em termos históricos e conceptuais se inscreveu na atividade económica. Por fim, procurámos expor a proposta teórica, mas com vista a uma pedagogia, de uma persuasão dirigida a uma ação social em termos mais aprofundados e de raiz do que é comum pensar-se quando se defende um *marketing* ético ou se pratica um *marketing* social. A quadratura do círculo é a relação entre uma atividade persuasiva e as necessidades sociais. Colocar a persuasão ao serviço destas últimas é trazer as empresas para esse âmbito, aproximando-as de uma lógica social, tão presente, por exemplo, nas organizações da economia social.

O perigo desta proposta é decerto o da ingenuidade. A prática empresarial atual não é facilmente enquadrável nesta tentativa. Mas existem traços que podem conduzir a uma assimilação destes elementos. Como já afirmámos antes, o *marketing* tem uma vertente próxima da RSE. Contudo, nem sempre é suficientemente aprofundada de um modo holístico. Sobretudo, o *marketing* não é tido em consideração enquanto potencial analítico para questões sociais no campo produtivo. É esse o aspeto para o qual

pretendemos chamar a atenção. O objetivo é o de aprofundar esta hipótese procurando a quadratura social no círculo de uma economia concorrencial e por vezes predatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baudrillard, J. *Simulacros e Simulações*. Lisboa, Relógio d'Água, 1991

Bell, D. *The Coming of Post-Industrial Society: a Venture in Social Forecasting*. Nova York, Basic Books Inc. Publishers, 1976.

Breton, P. *A Utopia da Comunicação*. Lisboa, Inst. Piaget, 1994.

Carroll, A. Models of Management Morality for the New Millennium. *Business Ethics Quarterly*, (11, Issue 2), 365-371, 2001.

Castells, M. *A Sociedade em Rede*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

Cochoy, F. Another discipline for the market economy: *marketing* as a performative knowledge and know-how of capitalism. *The Laws of the Market*, org. M. Callon. Oxford: Blackwell Publishers, 194-222, 1998.

Chandler, A. D. The emergence of managerial capitalism. *Business History Review*, 58, 473-503, 1984.

Debord, G. *La Société du Spectacle*. Paris, Buchet/Chastel, 1964.

Ellul, J. *La Technique ou L'enjeu Du Siècle*. Paris, Armand Colin, 1954.

Freeman, R. E. e J. Macvea. Stakeholders Approach to Strategic Management. *Darden Business School Working Paper*, 01-02, 2001.

Friedman, M. The Social Responsibility of Business is to Increase Its Profits. *The New York Times Magazine*, 13 de Setembro, 1970.

Garcia, J. L. Sobre as origens da crítica da tecnologia na teoria social: a visão pioneira e negligenciada da autonomia da tecnologia de Georg Simmel. *Dilemas da Civilização Tecnológica*, orgs. H. Martins e J. L. Garcia. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 91-138, 2003.

Giddens, A. *As consequências da modernidade*. Oeiras, Celta, 2005.

Granovetter, M. Economic action and social structure: the problem of embeddedness. *The Sociology of Economic Life*, orgs. M. Granovetter e R. Swedberg. Oxford, Westview Press, 1992.

Horkheimer, M. e T. W. Adorno *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Stanford, Stanford University Press, 2002 [1944].

Jeantet, T. *Economia Social – Uma Alternativa ao Capitalismo*. Lisboa, Outro Mundo, 2009.

Jonas, H. *O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro, Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

Lendrevie, J., D. Lindon, P. Dionísio e J. V. Rodrigues *Teoria e Prática do Marketing*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1996.

Lien, M. E. *Marketing and Modernity*. Oxford, Berg, 1997.

Lindstrom, M. *Brandwashed: os truques de marketing que as empresas usam para manipular as nossas mentes*. Gestão Plus: Lisboa, 2011.

Manovich, L. *The Language of New Media*. Cambridge, MIT Press, 2001.

Mattelart, A. *A Invenção da Comunicação*. Lisboa, Inst. Piaget, 1996.

Kant, E. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa, Fundação Gulbenkian, 2004.

Kotler, P. e N. Lee *Responsabilidade social corporativa: fazendo o melhor por sua empresa e sua causa*. São Paulo, McGraw-Hill, 2005.

Kotler, P. e N. Lee *Up and Out of Poverty: the social marketing solutions*. London: Pearson PLC, 2009.

Kotler, P., H. Kartajaya e I. Setiwan *Marketing 3.0*. Actual: Lisboa, 2011.

Packard, V. *The Hidden Persuaders*. Nova York, IG Publishing, 2007 [1957].

Porter, M. E. e M. R. Kramer *Strategy & Society: the link between competitive advantage and corporate social responsibility*. *Harvard Business Review*, December, 2006,

Ricoeur, P. *O Discurso da Acção*. Lisboa, Ed.70, 1988.

Saren, M. e P Svensson *Marketing. The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, orgs. M. Alvesson, T. Bridgman e H. Willmott. Oxford: Oxford University Press, 371-392, 2009.

Schumpeter, J. A. *Ensaio: Empresários, Inovação, Ciclos de Negócio e Evolução do Capitalismo*. Oeiras, Celta Editores, 1996.

Touraine, A. *La Société Post-Industrielle: Naissance D'une Société*. Paris, Denoël, 1969.

Veblen, T. *The Theory of Business Enterprise*. Nova York, New American Library, 1958 [1904].

Veblen, T. *The Engineers and the Price System*. Kitchener, Batoche Books, 2001 [1921].

Winner, L. *Autonomous Technology: Techniques-Out-Of-Control as a Theme in Political Thought*. Cambridge e Mass., MIT Press, 2001 [1977].

FILOSOFIA E POESIA: DIÁLOGOS EM FAVOR DO HUMANO

Renata de Souza Portella Oliveira
Universidade Aberta de Portugal
rsportella@gmail.com

Palavras-chave: Filosofia. Poesia. Filosofia Poética. Poesia Filosófica.

INTRODUÇÃO

A separação histórica entre Filosofia e Poesia se deu, de fato, quando Platão expulsou os poetas de sua República. Entretanto, deve-se recordar que a Filosofia, em seus primórdios, caminhava lado a lado com a Poesia, realizando diálogos, inclusive, com a Poesia mitológica: “[...] a Filosofia nasceu da Poesia, e isso não pelo fato exterior de que a maioria dos filósofos pré-socráticos expressava-se em verso: os pré-socráticos eram poetas-filósofos – pré-lógicos, se seu pensamento for medido pelo rigor formal estipulado pelo *Organon* de Aristóteles” (BORNHEIM, s/d, p. 61). Apesar da distinção e dos caminhos diversos seguidos por Filosofia e Poesia desde então, a escolástica medieval valeu-se da Poesia, atribuindo-lhe um espaço filosófico como modo de abordar figurativamente as coisas divinas e de servir à teologia (NUNES, 1999).

Durante muito tempo, a Poesia deixou de constituir problema específico para a Filosofia. Filósofos como Hegel chegaram a defender a liberdade e a autonomia do pensamento conceitual como parte de um processo de amadurecimento da própria Filosofia. A Poesia, por sua vez, passou a viver às margens do grande império do pensamento inaugurado pela Filosofia. Somente na modernidade, a situação começou a mudar, mediante a tentativa de se fazer a reaproximação de ambas as formas de expressão que, embora sigam por caminhos paralelos, podem passar por cruzamentos e promover o diálogo. Bornheim dá um exemplo a esse respeito: na modernidade, “surge um Nietzsche, pensador-poeta [...] É bem verdade que Nietzsche continua sendo uma exceção, já que os filósofos não voltaram a ser poetas. O que se constata, entretanto, é uma modificação no clima das relações entre a Filosofia, a Poesia e a literatura de modo geral” (s/d, p. 61-62). O autor chega a afirmar que, em Platão, a Poesia é esquecida pela Filosofia. Em Nietzsche, a Poesia é recuperada por ela.

Apesar das inúmeras discussões e das opiniões controversas, entende-se, na atualidade, que Filosofia e Poesia são saberes distintos e formas diferentes de expressão do

humano, mas nem por isso antagônicos. E justamente aí se encontra a proposta deste texto. A partir de uma breve reflexão acerca da natureza do pensamento filosófico e da experiência poética, pretende-se levantar algumas diferenças entre Poesia e Filosofia para, em seguida, perceber os pontos de convergência entre elas e o possível e belo encontro que uma abertura para o diálogo pode promover.

É tarefa árdua separar, de forma organizada ou mesmo didática, as semelhanças, as diferenças e o hibridismo que podem haver entre Poesia e Filosofia. E isso se dá pelo fato de que o mesmo que as aproxima é o que as separa. Em outras palavras: é justamente nos pontos em que seus caminhos se cruzam que é possível perceber as diferenças na natureza e na maneira como abordam certos temas e questões da existência humana. É como se Filosofia e Poesia partissem de um mesmo ponto, seguissem por estradas paralelas para chegarem a um mesmo lugar – o humano. Em alguns momentos, há cruzamentos; em outros, os caminhos apenas se aproximam para depois se afastarem. Mas a paisagem e o destino que se têm são os mesmos, apenas vistos por ângulos diferentes. Em todo caso, essas são metáforas que o leitor entenderá com mais clareza nas páginas que seguem.

I – IDENTIDADE-DIFERENÇA ENTRE FILOSOFIA E POESIA: EXPERIÊNCIA E VERDADE

Historicamente, a separação entre Filosofia e Poesia não significou um acontecimento negativo. Ele possui sua importância por ter permitido que ambas criassem seus momentos de maturidade e afirmassem sua própria identidade. O problema, quem sabe, esteja na postura depreciativa testemunhada em muitos momentos, nos quais o desejo de separação e discordância foi tamanho que não permitiu a visão de que Poesia e Filosofia têm uma relação que vai muito além de sua origem histórica e chega à natureza mesma de ambas as formas de expressão. Para discutir a relação entre Filosofia e Poesia, melhor pensar em identidade-diferença: ambas diferem exatamente naquilo que têm em comum. Começemos, portanto, a explicitar alguns desses aspectos.

Autores como Zimbrano (1996) e Bornheim (s/d) estão de acordo ao afirmarem que Filosofia e Poesia nascem da admiração, do espanto perante uma realidade que se apresenta e provoca inquietação, questionamento. Filósofo e poeta posicionam-se diante da pergunta inquietante provocada pela vida, pela existência, pelo fenômeno. No entanto – continuam os autores – é também neste ponto, diante da pergunta, que se separam e tomam caminhos diversos, pois:

[...] o filósofo busca, de alguma maneira, a resposta, o que não acontece com a pergunta poética: o poeta responde às coisas, no sentido de que as esposam antes de toda pergunta filosoficamente entendida. Para o pensador, a pergunta surge, já no seu ponto de partida, como que “perturbada” pelo espírito crítico inerente à atividade filosófica. (BORNHEIM, s/d, p. 67).

Zambrano acrescenta ainda que a Filosofia é impulsionada não apenas pela admiração, mas também por uma atitude de violência que não acomete o poeta. Ela explica:

[...] admiración, sí, pasmo ante o inmediato, para arrancarse violentamente de ello y lanzarse a otra cosa, a una cosa que hay que buscar y perseguir, que no se nos da, que no regala su presencia. Y aquí empieza ya el afanoso camino, el esfuerzo metódico por esta captura de algo que no tenemos, y necesitamos tener, con tanto rigor, que nos hace arrancarnos de aquello que tenemos ya sin haberlo perseguido (1996, p. 16).

Nesse sentido, podemos afirmar que o filósofo, partindo de uma inquietação, da admiração perante algo que se apresenta perante ele, sente-se impulsionado a ir além, mediante um método que conduza ao conceito, a uma resposta que seja universal, interessante e aplicável a todos. O filósofo sabe que está fazendo parte de algo misterioso e busca, intencionalmente, explicar como tudo funciona. “A única coisa de que precisamos para nos tornarmos bons filósofos é a capacidade de nos admirarmos com as coisas” – disse Gaardner (1995, p. 27). O filósofo jamais se acostuma passivamente a este mundo. O incompreensível, o enigmático, o secreto despertam uma sensação de desconforto que ele tenta, por vias racionais, explicar e, quem sabe, resolver. O filósofo permanece sensível e receptivo ao que está a sua volta para, em seguida, elaborar um pensamento construído sobre a experiência e a razão.

Tal é também o ponto de partida do poeta. No entanto, mergulhado na experiência, esse artista não tem a intenção de deslocar-se dela para oferecer explicações racionais. E, quando se diz experiência, a referência que se tem é o sentido que Larrosa dá ao termo: “a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que *nos* passa” [grifo do autor] (LARROSA *apud* VEIGA-NETO, 2002, p. 136). O poeta não universaliza o que sente. Ele simplesmente sente. E, sentindo, também pode chegar ao universal e dizer algo que interesse a todos; que diga respeito a todos; que traduza o que todos sentem. Pessoa, em seu poema *Autopsicografia*, nos oferece um exemplo pertinente a esse respeito:

AUTOPSILOGRAFIA

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama o coração.
(1998, p. 98)

O poeta confere uma dimensão estética à sua experiência, ao passo que o filósofo tem o objetivo de elevar a mesma ao nível conceitual. A diferença entre Filosofia e Poesia está no fato de que,

Ao contrário do que acontece com os axiomas dos matemáticos, as verdades dos físicos ou as ideias dos filósofos, o poema não abstrai a experiência: esse tempo está vivo, é um instante cheio de toda a sua particularidade irreduzível e é perpetuamente suscetível de se repetir em outro instante, de reengendrar-se e iluminar com sua luz novos instantes, novas experiências (PAZ, 2012, p. 193).

Como se observou, Filosofia e Poesia surgem de um mesmo ponto: nascem de um sentimento de admiração comum e têm na experiência o seu ponto de partida e, a partir daí, cada uma reage à sua maneira diante do fenômeno e segue seu caminho na busca por uma expressão que lhe seja própria. Mas isso não impede ambas de dizerem o mesmo. Em outras palavras: há outra identidade-diferença entre Filosofia e Poesia, que se encontra no fato de que, seguindo por caminhos diversos, ambas podem chegar ao mesmo lugar, à expressão do que seja o humano. Com isso, referimo-nos ao seu conteúdo de verdade:

[...] o que deve ser descartado logo de saída é a ideia de que a verdade é patrimônio exclusivo do pensamento rigoroso ou exato – ideia que inferioriza

fatalmente a Poesia: a Poesia só alcançaria a verdade na medida em que se explicitasse a Filosofia que lhe fosse subjacente. [...] Desse modo, a obra encontraria a sua medida num critério de verdade exterior à própria obra, e tudo se reduziria numa caça às metafísicas (BORNHEIM, s/d, p. 62).

O trecho acima reflete o pensamento de um filósofo, para quem a verdade não está presente em tudo, mas também não se limita apenas ao pensamento filosófico. Ele continua:

Não se trata de dizer que a Verdade está presente em todas as coisas, à maneira da metafísica tradicional, mas simplesmente de reconhecer que cada coisa tem a sua verdade, e se o poeta diz essa verdade, cabe ao filósofo explicar o conteúdo dialético a partir do qual se pode falar em realidade. Entende-se então que haja uma preeminência da experiência poética sobre a filosófica, porque ela põe de manifesto o que deve ser pensado e estabelece os limites dentro dos quais se move o respeito do filosofar (BORNHEIM, s/d, p. 68).

Zambrano (1996) também sai em defesa do poeta, afirmando que para ele não há engano, mas que sua verdade não é aquela “excludente, imperativa, selecionadora daquilo que se colocará acima de tudo” (p. 25). Uma diferença entre a Filosofia e a Poesia é que, na segunda, a verdade é tratada com mais liberdade, enquanto a verdade filosófica é adquirida por meio de um método. “El poeta no tiene método... ni ética” – ela afirma. (1996, p. 25).

1.1. FILOSOFIA E POESIA DESNUDAM A CONDIÇÃO HUMANA: O EXEMPLO DA MORTE

Além do que se disse até aqui a respeito do conteúdo de verdade, Filosofia e Poesia podem, de modos diversos, dizer o mesmo ao refletir sobre o mundo e apresentar, de modo direto e provocador, a condição humana em geral ou o destino do homem em particular. Exemplo disso é a temática da morte, assunto de profundas reflexões filosóficas e de inquietação/experiência para os poetas.

A marca da morte perpassa a poética de Cecília Meireles, por exemplo. Seu livro *Viagem* traz poemas que retratam a dor, a tristeza e a angústia do eu lírico entregue ao abandono e à solidão. Semanticamente, o nome do livro se aproxima da ideia da morte: a última *Viagem* feita pelos homens, cujo destino não se sabe ao certo. É possível perceber, também pela escolha dos nomes dos poemas, que as palavras possuem um campo semântico ligado à morte. Eis alguns exemplos: “Noite”, “A última cantiga”, “Solidão”, “Murmúrio”, “Fim”, “Desamparo”, “Distância”, “Pausa”, “Desventura”, “Noturno”,

“Herança”, “Despedida” entre outros. Todos esses títulos remetem à finitude do corpo e fazem da obra um lamento pela efemeridade da existência. Pausa, renúncia, fim são palavras usadas como eufemismos para a morte.

Também a Filosofia traz o tema da morte para o centro de suas discussões. Heidegger chega a dedicar uma parte de sua famosa obra *Ser e Tempo* para explicar seu pensamento de que o homem é um ser-para-a-morte e comenta: “A morte não é algo simplesmente ainda-não dado e nem o último pendente reduzido ao mínimo, mas, muito ao contrário, algo *impendente*, [...] iminente (2012, p. 325). E mais adiante: [...] a *morte* desvela-se como a possibilidade *mais própria, irremissível e insuperável* (2012, p. 326) [grifos do autor].

A reflexão que Heidegger faz de forma racional, conceitual, universal, Cecília Meireles faz de forma sentimental, empírica, nas duas estrofes do poema “Motivo”:

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço
– não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno e asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
– mais nada.
(2012, p. 20)

Assim como Heidegger, o eu lírico tem apenas uma constatação: a certeza do fim e “mais nada”. Ambos – filósofo e poeta – sabem que é impossível escapar à morte, à decrepitude corpórea. Para o filósofo, a morte é trazida para o nível do sistema, do pensamento e significa: “Cessaçã completa e definitiva da vida considerada como um fenômeno inerente à condição humana, animal e vegetal; fim da vida humana e circunstâncias desse fim; cessação completa de atividade, destruição, extinção” (LE NOUVEL OBSERVATEUR, 1999, p. 126). Para o poeta, resta a sensação de coerência do ciclo vital, que se repete ao longo dos séculos.

O filósofo não se atém a pensar sobre sua própria morte, uma vez que busca a universalidade mediante um método racional que, partindo da experiência, saia dela para alcançar o nível conceitual, abstrato. O poeta, por sua vez, vai ao encontro da morte, permite a si mesmo senti-la de perto; relaciona-se com ela porque permanece no mundo sensorial. Mas isso não o impede de dizer e constatar o mesmo que o filósofo

sofo, tampouco de chegar a uma expressão do que seja o humano. É o que comprova o testemunho de Coutinho (2004) a respeito do livro de Cecília Meirelles, anteriormente comentado:

Viagem (1939), premiado pela Academia Brasileira de Letras, depois de enorme celeuma suscitada naquela casa, assinala, porém, a presença de uma poetisa não só em plena afirmação de sua capacidade lírica e técnica, como *inovadora pelo que sua Poesia ostenta de compreensão total do mundo e da vida* (p. 123) [grifo nosso].

Falando de si, o poeta pode também estar falando de todos. Embora possa alcançá-lo, o poeta não deseja primeiramente o conceito, o pensamento, o universal. Ele busca a realidade – a que é e a que não é. Ele deseja cada coisa, sem abstração. E sua experiência poética pode servir de ponto de partida para o pensamento filosófico e, inclusive, conter a verdade buscada pelo filósofo. Como afirma Nunes (1999): “A Poesia não pode ser reduzida a conceitos, mas pode ser vista como parte de um processo” (p.159), conduzindo o trajeto do conhecimento sensível ao conhecimento racional.

II – A IDENTIDADE-DIFERENÇA NA LINGUAGEM

Outro aspecto digno de análise é a questão da linguagem, na qual Filosofia e Poesia também encontram outro ponto de identidade-diferença. Ambas trabalham com a linguagem e estão a serviço dela, porém de maneira distintas.

Entre ambos, pensar e poetar, impera um oculto parentesco porque ambos, a serviço da linguagem, intervêm por ela e por ela se sacrificam. Entre ambos, entretanto, abre-se ao mesmo tempo um abismo, pois “moram nas montanhas mais separadas” (HEIDEGGER, 2013, p. 34).

Como se vê, Heidegger enfatiza a distinção no modo como Filosofia e Poesia servem à linguagem. Gonçalves (2012), comentando pensamento de outro filósofo, Hegel, lembra que este defende a Filosofia como pensamento puro, voltado à linguagem do conceito e livre de recursos sentimentais e das formas poéticas. A Poesia, por sua vez, realiza-se como poema apoiada em algo externo, a linguagem, mas ao mesmo tempo a extrapola, tentando transformar o indizível em palavras. Usando as palavras, o poema as obriga a ir além de si mesmas e de seus significados relativos e históricos (PAZ, 2012). Carlos Drummond de Andrade, em seu poema “Procura da Poesia”, ilustra a relação do poeta com a palavra:

PROCURA DA POESIA

[...]

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.

[...]

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

[...]

(Drummond, 2006, p. 25-26)

Como é possível perceber, cabe à Filosofia a linguagem voltada ao pensamento conceitual. No entanto, defende Blanchot, não é exclusividade da Filosofia o uso da palavra como forma de pensamento: “reservar a palavra pensamento apenas ao modo de pensamento conceitual e lançar na insensatez, no mistério, tudo o que está fora do conceito é dar ao mistério mais do que ele pede e no mínimo o subentende” (BLANCHOT, 2011, p. 62). A Poesia, ainda que extrapolando os elementos da linguagem e subvertendo os sentidos das palavras, pode produzir pensamento com base em outros critérios:

A Poesia como que se abandona à densidade que a palavra traz em si mesma; a Filosofia busca cercá-la em função de seu teor racional. A experiência especificamente poética e a palavra poética coincidem, ao passo que no caso da Filosofia elas tendem a dissociar-se: a palavra traduz uma experiência, e esse traduzir se faz como que de cima, vasculha todos os cantos de um conteúdo dado. Digamos que no poeta a palavra é simplesmente a sua própria majestade e para o filósofo o *logos* tende a transformar-se em lógica, em experiência racional. A Filosofia vive no espaço da análise e sua virtude é o rigor. O rigor poético apresenta outra natureza: o poeta não pensa, ele diz o real (BOR-NHEIM, s/d, p. 68).

E, mais uma vez, é Drummond que vem colaborar e demonstrar o desejo do poeta em encontrar uma palavra que alcance o universal; que traduza o mundo e a existência humana.

A PALAVRA

Já não quero dicionários
consultados em vão.
Quero só a palavra
que nunca estará neles
nem se pode inventar.

Que resumiria o mundo
e o substituiria.
Mais sol do que o sol,
dentro da qual vivêssemos
Todos em comunhão,
mudos,
saboreando-as.
(DRUMMOND, 2009, p. 264)

Na relação Filosofia-linguagem-Poesia, a questão da metáfora merece atenção especial. É notório o uso dessa figura na criação poética, mas a Filosofia, embora se valha do conceito racional para expressar suas verdades, também utiliza uma série de imagens (metáforas) para tratar dos pensamentos fundamentais de seu sistema. E isso não faz com que a Filosofia se transforme em Poesia, tampouco com que os poetas se transformem filósofos. Nunes (1999) comenta a esse respeito:

O ceticismo dos poetas pode servir de estímulo aos filósofos, mas os poetas, em troca, podem aprender dos filósofos [...] a arte das metáforas. Dessas imagens úteis pelo seu valor didático e imortais por seu valor poético são exemplos: o rio de Heráclito, a esfera de Parmênides, a linha de Pitágoras, a caverna de Platão, a pomba de Kant etc. Também os filósofos podem aprender dos poetas a conhecer os becos sem saída do pensamento, a sair pelo telhado desses mesmos becos sem saída... Isto é, sair com a relativa claridade, vendo a natural aporética da sua razão, sua profunda irracionalidade e a tornarem-se tolerantes e respeitosos para com quem a usa pelo avesso (NUNES, 1999, p. 15).

Até mesmo Hegel, defensor da liberdade e da autossuficiência do conceito, fez o uso de metáfora ao utilizar a imagem do voo da coruja de Minerva, revelando que é possível ao filósofo alargar a sua sensibilidade por meio da imagem poética.

2.1. EM DEFESA DA POESIA E DO PENSAMENTO: FILOSOFIA POÉTICA E POESIA FILOSÓFICA

Na atualidade, marcada pela cibernética, pela genética e pelo poder da informação, percebe-se que a Filosofia se dissemina em várias disciplinas e é usada para promover reflexões acerca dos métodos e da prática, dos limites e da liberdade dos diversos campos do saber. E, se isso é fato para a Filosofia, por que não questionar o mesmo acerca da Poesia: “[...] há onde a Poesia? Onde encontrá-la quando o poema não é necessariamente sua morada, quando a linguagem, sendo a morada do ser, é o lugar mais apropriado para o saber poético, mas impossibilitada de dizer tanto quanto o silêncio?” (OSMAN, 2012, p. 83).

Muitos foram aqueles que se pronunciaram em defesa da Poesia, no sentido de apontar a sua presença para além do poema. Paz (2012) chama a atenção para a Poesia presente no mundo:

E de fato: nem todo poema – ou, para ser exato, nem toda obra construída de acordo com as leis do metro – contém Poesia. Mas essas obras métricas são verdadeiros poemas ou são artefatos artísticos, didáticos ou retóricos? Um soneto não é um poema, e sim uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi trocado pela Poesia. Há máquinas de rimar, mas não de poetizar. Por outro lado, há Poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos muita vezes são poéticos: são Poesia sem ser poemas. Pois bem, quando a Poesia se dá como condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, deparamos com o poético. [...] Um poema é uma obra. A Poesia se polariza, congrega e isola em um produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é Poesia em estado amorfo; o poema é criação poética erguida. Só no poema a Poesia se isola e se revela plenamente. [...] O poema não é uma forma literária, mas o ponto de encontro entre a Poesia e o homem. Poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite Poesia. Forma e substância são a mesma coisa (p. 22).

A partir da reflexão de Paz, é possível questionar: por que não perceber a poesia e aceitar a possibilidade de sua existência também nos textos filosóficos? Por que não aceitar que uma Filosofia possa ser poética, mesmo que não seja versificada? Também o inverso pode ser verdadeiro: né possível haver, na Poesia, pensamentos profundos universais, tal como se dá na Filosofia. E esses pensamentos, aliás, podem estar em todo lugar. Osman (2012) é quem chama a atenção para a “relação de poder que a palavra poemática exerce sobre o Ser, e, portanto, sobre o pensamento” (p. 82).

É por essa causa que se pode defender a possibilidade de um diálogo, de um cruzamento entre Filosofia e Poesia. Mais do que isso: é possível vê-las em permuta, uma a serviço da outra, sem com isso descaracterizá-las ou confundir seus campos de atuação. Nunes (1999) afirma: “[...] concebe-se que a Poesia corrige as abstrações do pensamento filosófico, e que o poeta se deleita com as contradições que afligem o filósofo puro” (p. 17). Bornheim também traz sua contribuição ao abordar o pensamento de Schelling: “[...] adotando uma dicotomia um tanto fácil, pretende que aquilo que a Filosofia nos dá de modo abstrato, a arte revela de modo concreto: a arte é erigida em *Organon* da Filosofia, em critério último do real” (s/d, p. 65). Não se quer, com isso, dizer que a Poesia seja indispensável a esta ou àquela área do conhecimento, mas sim que a Poesia tem o poder de inaugurar um modo particular de ver o mundo e conhecer a realidade.

Justamente por haver a possibilidade desse intercâmbio entre Filosofia e Poesia, existem, não com muita frequência, poetas-filósofos e filósofos-poetas, homens que caminham brilhantemente da Poesia à Filosofia e vice-versa.

Ir da poética à Filosofia poderia descrever o movimento de certos homens que são poetas, como o próprio Antonio Machado, Fernando Pessoa, Rainer Maria Rilke, Paul Valéry, Mallarmé, na direção da Filosofia. O segundo percurso, da Filosofia à poética, descreveria o movimento de outros homens que são filósofos, como Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Gaston Bachelard, Michel Foucault, Paul Ricoeur, na direção da Poesia ou da literatura (NUNES, 1999, p. 14).

Para finalizar, vale dizer que as palavras acima não têm a pretensão de preterir o pensamento filosófico em relação ao poético. Tampouco o contrário. Apenas buscou-se demonstrar que Filosofia e Poesia são formas diferentes de conhecimento e, por isso mesmo, podem unir-se na busca por uma expressão do humano.

No se encuentra el hombre entero en la filosofía. No se encuentra la totalidad de lo humano en la poesía. En la poesía encontramos directamente a lo hombre concreto, individual. En la filosofía al hombre en su historia universal, en su querer ser. La poesía es encuentro, don, hallazgo por gracia. La filosofía busca, requerimiento guiado por un método (ZAMBRANO, 1996, p. 13).

O filósofo, com seu sistema universalizante e seu método de abstração; o poeta, com a subversão da maneira comum de ver as coisas – assim ambos se completam. “[...] Os filósofos aprendem com os poetas, e os poetas aprendem com os filósofos” (NUNES, 1999, p. 15). E, juntas, Poesia e Filosofia podem desempenhar um papel importante na transformação do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado buscou trazer contribuições aos estudos sobre o diálogo entre Filosofia e Poesia. A postura depreciativa com que filósofo e poeta se trataram, muitas vezes, tornou-se empecilho para que essa relação pudesse ser vista de forma mais rica e que suas semelhanças fossem percebidas para além de uma simples origem histórica comum.

Ainda hoje, observa-se que Filosofia e Poesia nascem de um sentimento de admiração perante algo que provoca, que afeta. Por isso, pode-se dizer que ambas encontram na experiência um ponto de partida. E, nessa origem comum, elas também apresentam suas diferenças, pois o filósofo, mediante um método racional, prossegue em busca do pensamento conceitual, da elaboração de um sistema. Já o poeta permanece “atravessado” pela experiência; mergulha nela e simplesmente a sente, sem a pretensão de explicar por vias racionais a sua sensação.

A partir do texto, verificou-se também que a verdade não é exclusividade do pensamento conceitual: é possível que a Poesia, tratando a verdade com mais liberdade, sem o rigor metódico do pensamento filosófico, chegue ao mesmo conteúdo de verdade que este apresenta. Nesse sentido, usaram-se como exemplos as palavras de poetas e filósofos sobre a temática da morte, nas quais expressam a certeza de que é impossível escapar à finitude, à decrepitude corpórea.

Outra identidade-diferença tratada no texto refere-se à relação Filosofia-linguagem-Poesia. Observou-se que Filosofia e Poesia servem à linguagem e trabalham com ela, mas a diferença está no fato de que a Filosofia utiliza a palavra direcionada ao pensamento conceitual, a fim de transformar a experiência em lógica, em sistema racional. O poeta, por sua vez, dá a si mesmo a liberdade de subverter o sentido das palavras, desprendê-las de seu significado contextualizado e histórico. Viu-se também que metáfora representa uso comum no sistema filosófico e na produção do poeta, uma vez que as duas formas de expressão a se valem dela: o poeta para criar imagens que traduzam as sensações; o filósofo para tratar dos pensamentos fundamentais de seu sistema.

Em seguida, o texto mostrou que Filosofia e Poesia se disseminam para além de seus campos específicos de atuação e alcançam as diversas esferas do cotidiano. Sendo assim, seria possível pensar com tranquilidade no diálogo, sem que isso necessariamente significasse descaracterização, perda de identidade. É possível haver Filosofia poética e, ao mesmo tempo, uma Poesia filosófica, que contenha pensamentos profundos universais, da mesma forma que busca a Filosofia. Prova disso são filósofos-poetas e poetas filósofos que a história testemunhou – Fernando Pessoa, Mallarmé, Nietzsche, Foucault, Sartre.

A respeito da Poesia, defende Zambrano: “La poesía humildemente no se planteó a sí misma, no se estableció a sí misma, no comenzó diciendo que todos los hombres naturalmente necesitan de ella. Y es una y es distinta para cada uno” (ZAMBRANO, 1996, p. 24). Por não se apresentar como indispensável, ela pode despretensiosamente traduzir em palavras a experiência humana. Ao contrário do que acontece em muitos momentos na Filosofia, a Poesia não se afirma na polêmica, no embate; não busca habitar na claridade do pensamento. É por isso que, em alguns casos, ela escapa ao filósofo, mas pode também servir de ponto de partida para suas reflexões.

A partir da compreensão de que Filosofia e Poesia estabelecem uma relação baseada na identidade-diferença, explicitada nas considerações anteriormente apresentadas, compreende-se que elas podem caminhar juntas e que, com isso, as formas de expressão do humano e do mundo só têm a ganhar. Isoladamente, nenhuma delas pode dar conta de explicar ou traduzir o que é o humano, a realidade que o rodeia, ou ainda abordar totalmente suas questões. Pensamento e Poesia são duas formas da palavra e cada uma desempenha seu papel, cada uma tem sua originalidade. Precisamos de Poesia e pensamento porque nossa natureza, assim como a palavra poética, é temporal e relativa. Mas, como a Filosofia, nossa natureza também é lançada ao absoluto. É por isso que o presente trabalho defende o diálogo, pois, no fundo, trata-se de uma interação em favor do humano. Porque precisamos de Poesia e de pensamento.

Por fim, vale dizer que relacionar Poesia e Filosofia é lidar com necessidades, saberes e formas de expressão presentes não apenas no meio acadêmico. Poesia e Filosofia nascem do cotidiano, nascem a partir da experiência, da vida, e dela falam da maneira mais humana possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BORNHEIM, Gerd. *Filosofia e Poesia*. p. 61-69. Disponível em: ???

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil: Era modernista*. São Paulo: Global, 2004.

DRUMMOND, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 23 livros de Poesia*. vol. 2. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

_____. *A rosa do povo*. 31.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONÇALVES, Márcia Cristina Ferreira. *Sobre a possibilidade da unificação entre Filosofia e Poesia no sistema de Hegel*. 2012. Disponível em: http://www.hegelbrasil.org/gthegel/arquivos/Marcia_cristina_ferreira.pdf

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 7.ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 2012.

_____. *Que é isto – a Filosofia?* - Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2013.

LE NOUVEL OBSERVATEUR. *Café philo: as grandes indagações da Filosofia*. Rio

MEIRELES, Cecília. *Viagem*. 2.ed. São Paulo: Global, 2012.

NUNES, Benedito. *Hermenêutica e Poesia: o pensamento poético*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

OSMAN, Elzahra M. R. O. *O poético como lugar privilegiado da Filosofia: incursões sobre a linguagem filosófica e poética*. Pólemos, Brasília, vol. 1, n. 1, maio 2012, p. 70-85. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/polemos/article/view/5683/5536>

PAZ, Octavio. *O arco e a lira* São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: Martin Claret, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

ZAMBRANO, María. *Filosofia y Poesía*. 4.ed. México: FCE, 1996.

OUTROS CAFÉS

ANÁLISE DE INDICADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA E ENSINO DO CEFET/RJ

Maurício Castanheira - PPFEN/CEFET/RJ

mauricio.castanheira@gmail.com

Felipe Gonçalves Pinto - PPFEN/CEFET/RJ

felipepp67@gmail.com

Valmir Martins de Barros

valmirbarros_advocacia@yahoo.com.br

Mestrando do PPFEN/CEFET/RJ

Rafael de Oliveira Costa

rafaelolico@gmail.com

Mestrando do PPFEN/CEFET/RJ

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste no levantamento dos dados referentes ao curso de Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino (MPFEN), ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Tem como objetivo analisar dados quantitativos e qualitativos desde sua criação até o mês de junho de 2018.

Inicialmente abordamos o histórico do CEFET/RJ, que se destaca como uma instituição federal de ensino voltada para a formação humana, científica e tecnológica, atuando nos níveis de ensino, pesquisa e extensão, visando à qualificação de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico e social no estado do Rio de Janeiro.

Em 1992 a Pós-Graduação do CEFET/RJ teve seu primeiro curso de mestrado aprovado pela CAPES. Outros cursos foram aprovados ao longo dos anos e atualmente nove programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* são reconhecidos pela CAPES, dentre eles o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) que teve sua aprovação em 2014, e que será objeto do nosso estudo.

O atual PPFEN originou-se do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Filosofia com Ênfase na Prática Docente, aprovado em 2012, que funcionou até início

de 2016, sendo este fruto de reuniões de um grupo de professores do próprio CEFET/RJ e do Colégio Pedro II. O Programa possui uma área de concentração denominada Filosofia e Ensino e três linhas de pesquisa, as quais buscam contemplar aquilo que concerne ao trabalho docente em filosofia.

O estudo foi realizado tendo como base as informações inseridas na plataforma SUCUPIRA da CAPES, bem como o banco de dados da Secretaria da Pós Graduação (SEC PG). Durante a pesquisa foram analisados os dados relativos a processo seletivo, ingresso dos discentes, corpo docente, bem como os resumos das dissertações já defendidas.

O CEFET/RJ

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) originou-se da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz em 1917. É uma Instituição Federal de Ensino Superior, que acabou de completar cem anos de história e que, ao longo desses anos, construiu uma identidade própria associada ao desenvolvimento humano, científico e tecnológico, bem como à formação de profissionais reconhecidos pela sociedade.

Hoje se destaca como uma instituição que se compreende como um espaço público, oferecendo cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes (pós-médio), tecnológicos, de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e à distância, e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

O CEFET/RJ atua na área de ensino, pesquisa e extensão, visando contribuir para a formação de profissionais qualificados para o desenvolvimento econômico e social no estado do Rio de Janeiro. Atualmente a instituição conta com o *campus*-sede Maracanã e com mais sete *campi* espalhados pelo estado do Rio de Janeiro, que são: Angra dos Reis, Itaguaí, Maria da Graça, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis e Valença. Vale ressaltar que com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei 11.892/2008), a grande maioria destes “Centros” foi suprimida e eles passaram a compor a rede de uma nova arquitetura acadêmica denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, passando a adotar o nome de “Institutos”. Somente os CEFET/RJ e CEFET/MG permaneceram com a denominação antiga, mesmo fazendo parte da nova rede. O CEFET-PR foi o único CEFET que alcançou o status de universidade passando a ser denominado Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Duas questões importantes na análise dos dados estatísticos relativos à rede de Institutos Federais: em primeiro lugar, as sinopses do Censo da Educação Superior do INEP começam a discriminar essa forma de organização acadêmica, no registro relativo às IES, apenas a partir de 2008. Em segundo lugar, os CEFET somente aparecem, a partir

desse ano, agregados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) conforme mostram Segenreich e Castanheira (2016).

HISTÓRICO DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO NO CEFET/RJ

Em 1986 a Instituição começou a desenvolver atividades de pesquisa científica com a criação do Núcleo de Pesquisa Tecnológica (NPT). Esse Núcleo originou, em 1991, a criação do Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação (DEPPG). No final da década de 80 começou a ser discutido o projeto de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que culminou com a criação do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPTEC) em 1992. A partir deste momento a atividade de pesquisa se intensificou no âmbito da Instituição.

Com a criação da Coordenadoria de Pesquisa e Estudos Tecnológicos (COPET) em 1996, foram aprovados a regulamentação da atividade de pesquisa (Regulamento de Pesquisa) e o Programa de Iniciação Científica do CEFET/RJ, passando-se a dispor de um banco de projetos de pesquisa institucional. Em 2003, foi aprovado o segundo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* junto à CAPES, com o curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECM).

A partir da aprovação do novo Estatuto da Instituição em 2005, o Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação adquiriu o status de diretoria, passando a denominar-se Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIPPG). Em junho de 2006 foi criado o Departamento de Pesquisa (DEPEQ) e em outubro de 2008 foi criado o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), e em 2017 foi criado o Departamento de Pós-Graduação.

No exercício de sua autonomia legal, a Instituição elaborou e aprovou o Plano de Desenvolvimento Institucional para o período de 2005-2009. Esse documento norteador das estratégias institucionais estabelece como metas a expansão dos Programas de Pós-Graduação e a consolidação da Pesquisa, apoiando ações que construam as bases e os referenciais teóricos para a criação de novos cursos de mestrado e doutorado.

Dentro deste contexto, no período de 2007 a 2010, foram criados quatro novos programas que se iniciaram com cursos de mestrado acadêmico, sendo o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica e Tecnologia dos Materiais (PPEMM), aprovado pela CAPES em 2007, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (PPEEL), aprovado pela CAPES em 2008, o Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE), aprovado pela CAPES em 2009 e o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), aprovado pela CAPES em 2010.

Em 2013, foi aprovado o Programa de Doutorado em Instrumentação e Óptica Aplicada (PPGIO) em parceria com a Universidade Federal Fluminense. No ano

seguinte, em 2014, a CAPES aprovou o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), que é o objeto do estudo deste trabalho. Por último foi criado o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (PPCIC) em junho de 2016.

O PPFEN

A origem do PPFEN está diretamente associada à expansão da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, à política institucional de aumento da oferta de cursos de ensino médio integrado, sobretudo nos campi periféricos, e à ampliação do quadro de docentes de Filosofia da instituição. Sua criação se deu a partir de um grupo formado por professores do próprio CEFET/RJ e do Colégio Pedro II, que se encontravam regularmente para discutir a bibliografia referente à área, e avaliar as aulas produzidas pelos professores, seus objetivos, seus métodos e formas de avaliação. Ao longo do tempo juntaram-se a esse grupo, docentes de outras instituições como PUC-Rio, UFRJ, UFRRJ e Unirio.

Dessas reuniões e do desenvolvimento do grupo surgiu o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Filosofia com Ênfase na Prática Docente, aprovado pela Instituição em 2012, e que funcionou até início de 2016. Vale ressaltar tanto o caráter pioneiro da iniciativa no Estado do Rio de Janeiro, quanto o seu compromisso político-social de oferecer formação gratuita de qualidade aos profissionais distantes da academia.

Com o advento da Lei 11.684/08, que tornou obrigatório o ensino de filosofia em todos os anos do ensino médio, e que vigorou até o ano de 2016 em âmbito nacional, cresceu o número de licenciaturas na área, mas não o de cursos *Lato* e *Stricto Sensu*, voltados para o ensino de filosofia. Diante desta necessidade, o caminho para a criação do PPFEN foi incentivado pela Direção do CEFET/RJ.

As experiências de ensino, pesquisa, extensão e administrativas, adquiridas ao longo dos anos pelo grupo de discussão, pela Pós-Graduação *Lato Sensu*, e pelos demais projetos em execução no interior da instituição possibilitaram o encaminhamento a CAPES da proposta de criação do primeiro mestrado profissional de filosofia e ensino do país, iniciando a primeira turma em 2015.

O PPFEN tem como objetivo principal a formação de profissionais capazes de superar as limitações do enfoque ao conteúdo tradicional, sem deixar de lado a história da Filosofia. Além disso, o curso visa formar profissionais capazes de ensinar para diversos tipos de públicos de forma autônoma com domínio teórico das questões clássicas da Filosofia e das relativas ao seu ensino.

O Programa tem como objetivos específicos estimular a relação do ensino com a pesquisa, bem como propiciar a produção de conhecimento, viabilizando a produção

de materiais didáticos e paradidáticos no campo da Filosofia. Pretende ainda favorecer o diálogo entre a Universidade e as Escolas de Ensino Médio e Fundamental, com especial ênfase à Rede Pública no Estado, contribuindo, assim, com a ampliação e consolidação da reflexão filosófica no mundo contemporâneo em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, estéticos e éticos.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA

O PPFEN possui uma área de concentração denominada Filosofia e Ensino e três linhas de pesquisa, as quais buscam contemplar aquilo que concerne ao trabalho docente em filosofia.

A linha “Teoria e Prática do Ensino de Filosofia” tem como intenção enfatizar a reflexão sobre o que é ser e como ser, atualmente, professor de filosofia. Já a linha de pesquisa “História da Filosofia para o Ensino de Filosofia” busca permitir reflexões sobre diversos temas compreendendo que o aprofundamento teórico permite uma melhor atuação docente. Por fim, a linha “Questões Políticas, Sociais e Culturais envolvidas no Ensino de Filosofia” pretende propor projetos educacionais e discutir questões concernentes à inserção do profissional de Filosofia na instituição escolar enquanto professor, pesquisador e agente político.

PROCESSO SELETIVO

Desde sua criação foram abertos sete processos seletivos para ingresso de discentes a partir de 2015, sendo dois editais a cada ano, com exceção do ano de 2016 que teve somente um, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 1 – FLUXO DE INGRESSO DE MESTRANDOS (PPFEN)

EDITAL	VAGAS	APROVADOS	CANDIDATOS	MATRICULADOS
2015/1	15	15	53	15
2015/3	16	14	32	14
2016/1	15	07	21	07
2017/1	24	08	21	08
2017/3	17	09	13	09
2018/1	28	11	17	10
2018/2	18	06	11	06

Fonte: Secretaria dos Cursos de Pós-Graduação do CEFET/RJ

Verificamos no quadro acima que logo após a aprovação do curso, já no primeiro ano, houve grande procura, sendo o número de candidatos bem superior ao de vagas. Em 2016 ainda se constata o número de candidatos maior que o de vagas oferecidas. Entretanto, a partir de 2017 houve redução significativa de interessados em participar no processo seletivo. Esta redução coincide justamente com a reforma do ensino médio, instituída inicialmente através da Medida Provisória 746/2016, posteriormente ratificada pela Lei 13.415/2017, que culminou com o fim da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia nos três anos do ensino médio em instituições de ensino públicas e privadas.

Observamos ainda que, com exceção do primeiro processo seletivo, não houve o preenchimento total das vagas disponibilizadas, verificando-se um elevado número de reprovações.

CORPO DOCENTE

Os professores do PPFEN possuem experiência em pesquisa, ensino (educação básica e superior) e extensão, na área de filosofia e áreas afins. Além dos docentes do CEFET/RJ, o Programa conta com a participação de professores oriundos de importantes universidades do Estado do Rio de Janeiro.

Atualmente o corpo docente do PPFEN é formado pelos seguintes professores: Antonio Maurício Castanheira das Neves; Edgar de Brito Lyra Netto; Eduardo Augusto Giglio Gatto; Fabio Sampaio de Almeida; Felipe Gonçalves Pinto; Filipe Ceppas de Carvalho e Faria; João André Fernandes da Silva; Luís César Fernandes de Oliveira; Maicon Jeferson da Costa Azevedo; Marcelo Senna Guimarães; Maria Cristina Giorgi; Nara Maria Carlos de Saldanha; Rafael Mello Barbosa; Renato Nogueira dos Santos Júnior; Roberto Cesar Zarco Câmara; Taís Silva Pereira; Talita de Oliveira; Thomaz Estrella de Bettencourt.

Apesar de grande parte dos docentes pertencerem ao CEFET/RJ, atualmente 22% dos professores de áreas afins são de outras instituições, dentre elas PUC-Rio, UFRJ, UFRRJ e Unirio, o que permite uma diversidade de temas dentro das linhas de pesquisa do programa. Parte desses docentes também atua em outros programas de pós-graduação do CEFET/RJ ou de outras instituições. Além disso, embora em sua maioria os membros do PPFEN possuam formação acadêmica na área de Filosofia (graduação e pós-graduação), parte significativa é proveniente de outras áreas (História, Letras, Biologia, Educação e Música).

Em relação ao vínculo com o programa se constata duas categorias, sendo docentes permanentes ou colaboradores. Essa classificação segue as regras estabelecidas na

Resolução Nº 20/2006 do Conselho Diretor do CEFET/RJ, adotando os indicadores de desempenho mínimos definidos nesta resolução, a política do Programa e as diretrizes e regras estabelecidas pela CAPES para cada área, de modo a garantir que a participação do docente contribua de forma positiva no processo de avaliação do Programa. Há que se destacar que um dos critérios relevantes é o número de publicações.

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

De acordo com o levantamento realizado, até o momento houve vinte e sete defesas de dissertação, sendo a primeira em setembro de 2016, cujo ingresso do discente se deu em março de 2015, totalizando dezenove meses.

Em relação ao período entre o início do curso e a defesa constatamos que o tempo médio de conclusão é de vinte e cinco meses. Notamos ainda que doze discentes concluíram o curso dentro do prazo estabelecido nas normas do Programa que é de vinte e quatro meses.

Das três linhas de pesquisa do programa quinze dissertações foram na linha “Teoria e prática do ensino de filosofia”, sete em “Questões políticas, sociais e culturais envolvidas no ensino de filosofia” e cinco em “História da filosofia para o ensino de filosofia”.

No que tange às palavras-chave, verifica-se uma diversidade, destacando-se que a mais frequente é “Filosofia”, sendo citada em dez trabalhos. A seguir, a palavra-chave “Ensino de Filosofia” é mencionada em seis ocasiões. Por fim, as palavras “Educação”, “Ensino” e “Emancipação” são citadas quatro, três e duas vezes, respectivamente.

ANÁLISE DOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES

Analisamos os resumos das vinte e sete dissertações defendidas no PPFEN até junho de 2018 e buscamos traços comuns entre as pesquisas ali anunciadas tal como anunciadas. Não nos debruçamos sobre as dissertações, tampouco avaliamos os resumos segundo normas acadêmicas. Percebemos que o produto didático nem sempre é citado nos resumos, frequentemente voltados apenas à dissertação. Isso é compreensível pela “novidade” do produto didático em um mestrado da área de Filosofia e sugere variações de ênfase e de articulação entre os dois trabalhos de conclusão de curso, a dissertação e o produto didático. Variações essas, a nosso ver, também esperadas por conta da “novidade” do curso. Na verdade, variações em curso esboçando movimentos de pesquisa dos quais pretendemos oferecer aqui apenas uma tosca fotografia em preto e branco de alto contraste.

Alguns resumos, por exemplo, recortam a pesquisa no âmbito da obra de um ou mais autores, outros apresentam a pesquisa sem alusão a autores, mas sim a experiências seja

de ensino seja de outras dimensões artísticas e culturais, que figuram como uma espécie de interesse prático da pesquisa, compondo um campo referencial que diz respeito a formas de atuação e socialização da pesquisadora ou do pesquisador. Essa perspectiva prática é muito presente nos resumos. É a capoeira, é o cinema, é o uso das redes sociais e, sobretudo, são as vivências da escola ou da sala de aula. Pesquisas que parecem buscar criar ou analisar uma disposição de elementos, conceituais e não-conceituais, que funcione de um determinado modo em determinada circunstância de ensino e prática do filosofar.

Outros trabalhos parecem mais descolados de uma perspectiva prática. Buscam analisar um tema na obra de um ou mais autores, esboçando uma espécie de paradigma teórico para elucidar o sentido de uma questão ou conceito. Estão proporcionalmente mais presentes na linha 3 (História da Filosofia para o Ensino de Filosofia), enquanto aqueles que se debruçam de modo mais explícito sobre elementos de natureza prática e empírica são mais visíveis na linha 2 (Questões políticas, sociais e culturais) e, principalmente, na linha 1 (Teoria e prática do ensino de Filosofia). Além disso, alguns textos, embora em número reduzido, anunciam pesquisas comprometidas com aspectos do ensino de filosofia relativos à dimensão institucional (seja com relação à legislação seja à regulamentação de determinada instituição).

Assim, deixando em suspenso a distribuição dos trabalhos por linhas de pesquisa, tentamos reunir as dissertações em três grupos de acordo com as semelhanças que encontramos nos movimentos de pesquisa mais fortemente delineados pelos resumos (TABELA 1). O primeiro deles (Dispositivos), que nos parece ter maior destaque em treze trabalhos, consiste na investigação de práticas e experiências de ensino de filosofia. O segundo (Paradigmas), mais visível em nove trabalhos, se dirige ao estudo de determinado filósofo ou corrente filosófica para pensar a situação do ensino de filosofia ou da educação de modo geral. O terceiro (Instituições), preponderante em três trabalhos, consiste na pesquisa de elementos e transformações legais e institucionais e suas implicações no âmbito do ensino de filosofia. Por fim, um quarto grupo, composto por trabalhos cujos resumos simplesmente nos pareceram esquivar da nossa tentativa de reunir os trabalhos de acordo com os traços comuns que reconhecemos e a divisão que utilizamos.

TABELA 1 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PPFEN

Dissertações	Linha de pesquisa
1. Dispositivos	
I. Filozapeando: uma experiência filosófica de mediação à distância com o uso do aplicativo de celular <i>Whatsapp</i>	2
II. Filosofia e ensino através de personagens de literatura: um estudo de valores a partir de um catálogo de personagens	1
III. Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis	1
IV. A “imagem-texto”: análise da imagem como linguagem. Uma introdução à filosofia por meio da estética.	1
V. O teatro do oprimido como exercício de resistência através das aulas de filosofia na escola	1
VI. Manual para gamificação do ensino de filosofia: usando o lúdico em sala de aula	1
VII. O ensino filosófico com o cinema brasileiro: a experimentação estética em sala de aula	2
VIII. Da resistência à barbárie na educação de jovens e adultos: a capoeira filosófica como movimento de ensino-aprendizagem	2
IX. Filosofia em rede: experiência de formação com jovens no <i>Facebook</i>	2
X. Pop’filosofia: um ensino estético-conceitual	1
XI. O ensino de filosofia a partir de uma perspectiva poética	3
XII. No começo de tudo: sobre o mal, os mitos e a ética de Paul Ricoeur na formação de professores	1
XIII. O ensino de filosofia com cinema: caminhos para a emancipação	1
2. Paradigmas	
I. Uma escola, um mestre, um material: a igualdade das inteligências na periferia carioca	1
II. O agir do pensamento e sua prática: uma dimensão fenomenológica em prol do ensino de filosofia no Brasil	3
III. A natureza da crise como oportunidade para o ensino de filosofia: uma proposta a partir de Hannah Arendt	3

IV. Uma educação transformadora à luz do conceito marxiano de <i>práxis</i>	1
V. Identidade e reconhecimento a partir de Charles Taylor: apontamentos para o ensino de filosofia	3
VI. Aristóteles e o conceito de espanto admirativo como princípio de ensino	3
VII. A emancipação intelectual: uma proposta intelectual como possibilidade para a construção dos discursos docentes	2
VIII. O filósofo jogador nietzschiano: uma abordagem da noção de jogo no pensamento de Nietzsche	1
IX. Crise na educação na perspectiva de Hannah Arendt: articulação entre pensar e agir	1
3. Instituições	
I. Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10.639	2
II. O ensino de filosofia nos cursos de ensino médio integrado do CEFET/RJ	1
III. A desconstrução do ensino de filosofia e a legislação antirracista	2
4. Outros	
I. Parece morto: um olhar filosófico sobre o papel do morcego vampiro no perspectivismo ameríndio e sua influência na arte cosmopolita	1
II. Questões do gênio: inaugurações do instante poético	1

No primeiro grupo, três dissertações se debruçam sobre temas relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (1. I, VI, IX), buscando elaborar caminhos para o ensino de filosofia e prática do filosofar nas formas de atenção e participação que estudantes e professores estabelecem no universo das redes sociais (*Facebook*), aplicativos de mensagem de texto (*Whatsapp*) e dos *games*. As abordagens buscam ora instrumentalizar elementos do mundo digital para o ensino de filosofia ora adaptar o ensino às experiências propiciadas por eles. No mesmo sentido de construir instrumentos e estratégias para o ensino de filosofia em experiências culturais, outros trabalhos recorrem à capoeira (1.VIII), às personagens da literatura (1.II), à poesia (1.XI), ao teatro (1.V), à mitologia indígena brasileira (1.XII), às imagens (1.IV) e dois deles ao cinema (1.VII, XIII). Destaca-se o forte interesse por temas que situam no campo da estética (1.II, IV,

VII, X, XIII). Por fim, vale assinalar que dois resumos apresentam pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (1.III, VIII) e apenas um trabalho compromete-se explicitamente com a formação de professores (1.XII). Alguns deles fazem referência direta a um autor ou filósofo, tomando-o como referencial teórico ou metodológico, ainda que, segundo aparentam os títulos e resumos, seus objetivos não se destinam, em última instância, à análise, à interpretação ou à problematização filosófica do *corpus* em questão, mas sim, como dissemos, em inventar estratégias e experiências de ensino de filosofia, frequentemente entendido como ensino filosófico de filosofia. Denominamos esse grupo “Dispositivos”, tomando o termo no sentido de determinada disposição de elementos destinada a diagramar determinada forma de experiência de ensino de filosofia.

O segundo movimento identificado em número significativo de títulos e resumos está associado à análise de determinados conceitos segundo determinados filósofos. Trata-se de um procedimento de pesquisa muito frequente na área da Filosofia, embora se note, nos trabalhos do MPFEN, uma ênfase constante em temas relacionados à educação. Algumas dessas pesquisas parecem buscar apoio na reflexão sobre a produção conceitual de determinado filósofo para elaborar abordagens didáticas ou mesmo tecer sentidos para sua própria atuação docente e pedagógica (2. I, IX). Outras se ocupam da produção de determinado filósofo para problematizar noções e práticas relativas à educação e à escola (2.III, IV, V, VII). E ainda há as que investigam os limites e possibilidades do ensino de filosofia no contexto conceitual de um ou mais autores (2. II, VI, VIII). Na falta de melhor termo, denominamos esse grupo “Paradigmas”, uma vez que entendemos que as pesquisas que nele incluímos buscam recursos conceituais na produção de um ou mais autor para analisar, confrontar e problematizar temas relativos à educação e ao ensino de Filosofia. Como frequentemente o resumo não caracteriza o produto educacional apresentado junto à dissertação, é fácil imaginar que, a depender do produto educacional elaborado e de sua relação com a dissertação que não são explicitados no resumo, certas pesquisas possam se acercar mais da caracterização do primeiro grupo, buscando delimitar dispositivos didáticos, do que de uma análise de tal ou tais paradigmas filosóficos.

Por fim, no terceiro grupo contam-se dois trabalhos que se debruçam sobre o combate ao racismo no âmbito do ensino de Filosofia (3.I, III) e um terceiro que estuda a trajetória e a situação da disciplina de Filosofia no contexto de uma instituição de educação profissional (3.II). Eles parecem ter em comum a pesquisa direcionada a políticas públicas e processos institucionais, uma vez que todos eles voltam significativa atenção às alterações na legislação da Educação brasileira e seus impactos nas instituições escolares particularmente com respeito ao ensino de Filosofia. Denominamos este

grupo “Instituições”, uma vez que tais pesquisas se debruçam sobre políticas e cenários instituídos por leis, documentos ou práticas institucionais. Essas leis, documentos e práticas configuram os múltiplos ordenamentos, as mais bizarras formas de distribuição do poder, ou melhor, dos poderes no contexto em que se realiza o ensino de filosofia.

A divisão que propusemos não tem como finalidade substituir as linhas de pesquisa. Com ela pretendemos identificar movimentos preponderantes nas pesquisas, ao menos tal como se apresentam em seus títulos e resumos. Os movimentos que assinalamos não seguem em sentidos opostos, não são antagônicos. As categorias que utilizamos não são excludentes. Observamos que muitos trabalhos apresentam traçados complexos que nos permitiriam situá-los em mais de um grupo. É o caso, por exemplo, de pesquisas que buscam elaborar, experimentar e avaliar um dispositivo didático a partir da análise conceitual no contexto da obra de um filósofo (1: II, X e XII) ou de uma pesquisa que se aprofunda na obra de dois autores para analisar criticamente os impactos da aprovação de uma lei no ensino de filosofia e no contexto escolar (2: ii).

Por outro lado, dois dos resumos indicam dissertações que parecem escapar às categorias que utilizamos e, por isso, optamos por apresentá-las sob o título “Outros”. Uma delas se coloca como ensaio a partir de um conceito advindo da Antropologia (4.I: “perspectivismo ameríndio”), enquanto a outra se apresenta como narrativa dialógica entre filosofia e literatura (4. II).

No quadro geral, os autores mais citados nos resumos são Michel Foucault (1. V, VIII; 2. VII) e Paulo Freire (1. XII; 2. V, VII), nomes que aparecem em 3 dos 27 resumos, seguidos por Friedrich Nietzsche (1. II, VIII), Hannah Arendt (2. III, IX), Adorno (1. VIII; 2. VII) e Jacques Rancière (2. I, VII).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados levantados, verificamos que desde a criação do PPFEN foram abertos sete processos seletivos para ingresso de discentes, sendo o primeiro em 2015, com dois editais a cada ano. A exceção se deu no ano de 2016 que teve somente um.

Se nos dois primeiros anos o número de candidatos foi bem superior ao de vagas, a partir de 2017 houve redução significativa de interessados em participar no processo seletivo. Esta redução coincide justamente com o processo de reforma do ensino médio desencadeado pelo Governo Federal via Medida Provisória nº 746 em 22 de setembro de 2016 e que veio a resultar na lei 13.415/17, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96) de modo a suprimir a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio introduzida na LDB pela lei 11.684/08.

Em relação ao corpo docente do Programa, verificamos que apesar de grande parte dos docentes pertencerem ao CEFET/RJ, atualmente 22% dos professores são de áreas afins de outras instituições (PUC-Rio, UFRJ, UFRRJ e Unirio), o que permite uma diversidade de temas dentro das linhas de pesquisa do programa. Atualmente, em relação ao vínculo com o programa se constata duas categorias, sendo docentes permanentes ou colaboradores. Há que se destacar que um dos critérios relevantes para essa classificação é o número de publicações.

Quanto à conclusão do curso, houve até o momento vinte e sete defesas de dissertação, sendo o tempo médio de vinte e cinco meses. Analisando os resumos das dissertações defendidas, destacamos três movimentos de pesquisa a partir dos quais reunimos os trabalhos em grupos de acordo com o movimento que parecia ter maior relevo e relevância: Dispositivos, Paradigmas e Instituições. Com isso não pretendemos uniformizar objetos e procedimentos de pesquisa díspares e singulares, mas sim identificar núcleos de concentração de atenção e interesse acadêmico dos mestrandos do curso MPFEN. Por fim, mediante as informações analisadas consideramos que a partir da reforma do ensino médio, houve uma redução considerável no número de interessados em ingressar no PPFEN em função da flagrante falta de estímulo nas diretrizes adotadas pelo atual Governo, bem como ausência de política de incentivo à qualificação docente.

Analisando a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada pelo Ministério da Educação em 2018, verificamos a preocupação em priorizar a empregabilidade e a qualificação técnica no ensino médio em detrimento a uma formação mais humanizada.

Por outro lado, se os conhecimentos de línguas e matemática são deficitários, não é por “excesso” de disciplinas, mas pela péssima qualidade das escolas, pela precarização dos professores e pela ausência de cultura literária de muitas famílias.

Nesse sentido, há de se lembrar o que significa aprender filosofia. O ensino da filosofia, por exemplo, pressupõe o desenvolvimento de algumas habilidades fundamentais, dentre elas a capacidade de constituir problemas a partir da crítica a pressupostos aparentemente naturalizados, e a capacidade de articular problemas em campos aparentemente dispersos, desenvolvendo assim um forte pensamento de relações e quebrando a tendência atual em isolar o pensamento em especialidades incomunicáveis. Isto significa ser capaz, por exemplo, de compreender como questões éticas têm relações com questões de teoria do conhecimento, de estética, de política e de lógica, entre outras. Por fim, o aprendizado da filosofia pressupõe a capacidade de pensar como um outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei no 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm. Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL. Lei n. 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL. DECRETO No 5.224 DE 1o DE OUTUBRO DE 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: 26 out. 2016

CAMPELLO, A. M. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa. Revista Tecnologia e Cultura. Rio de Janeiro, CEFET/RJ, Ano 8, n. 8, p. 34-44. jan./jun. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional. Disponível em <http://www.mec.gov.br/semtec/proep>, acessado em 20 de maio de 2009.

SEGENREICH, Stella Cecilia D., CASTANHEIRA, Maurício. O que revelam (ou não) 20 anos de estatísticas do INEP sobre o processo de expansão e diversificação/diferenciação da organização institucional e acadêmica do sistema de educação superior. Anais do XXIV Seminário nacional UNIVERSITAS /BR. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016, p. 385 – 407.

SEGENREICH, Stella Cecilia D. (Org.). Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior: Glossário. RJ: Publit. 2016.

VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PROCESSO EDUCACIONAL: RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO.

Lelio Moura Lourenço
leliomlourengo@gmail.com
Thiago Virgílio da Silva Stroppa
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Brasil

Palavras Chave: Violência escolar. Intervenção. Educação.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca relatar sucintamente a experiência de realização de uma intervenção em violência escolar conduzida pelo NEVAS (Núcleo de Estudos em Violência e Ansiedade Social) e o material completo deste projeto de intervenção pode ser consultado em Stroppa (2017). Para tanto, primeiramente o texto é iniciado com uma introdução à temática da violência escolar, os riscos da mesma para a formação humana, a importância das intervenções e posteriormente é relatada a intervenção em questão.

O problema da Violência escolar

A violência escolar (VE) não é um fenômeno recente, entretanto, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se um grave problema social que vem recebendo grande atenção em vários países (ABRAMOVAY & RUA, 2002; PISKIN, ATIK, ÇINKIN, ÖĞÜLMÜŞ, BABADOĞAN & ÇOKLUK, 2014). Considera-se que a violência escolar não contempla ações somente entre alunos, mas envolve todos os participantes do processo educacional, ou seja, os professores, gestores e demais funcionários da escola, assim como os pais/responsáveis dos alunos.

Em relação à tipologia da violência escolar, temos a violência física, violência verbal, violência psicológica, violência sexual, violência por negligência, violência auto-dirigida, indisciplina, vandalismo, danos ao patrimônio, exclusão social e bullying/cyberbullying (JIMÉNEZ-BARBERO, RUIZ-HERNÁNDEZ, LLOR-ESTEBAN, LLOR-ZARAGOZA & GARCÍA, 2013; MACHADO & MACHADO, 2012). De acordo com Stelko-Pereira e Williams (2010) não se deve restringir o conceito de violência escolar apenas às situações dentro do local físico da escola, pois a mesma pode

ocorrer também no trajeto casa-escola, nas imediações da escola ou até mesmo em um ambiente virtual/eletrônico.

A violência escolar é um problema que afeta, de forma séria, todos os envolvidos no processo educacional, sejam os alunos, os professores, os encarregados/monitores da educação, os pais, os políticos, os demais responsáveis pela educação e a comunidade geral (PEREIRA & PINTO, 2001; STELKO-PEREIRA, 2012; STELKO-PEREIRA & WILLIAMS, 2016). Pereira e Pinto (2001) ainda destacam que a violência escolar compromete o relacionamento interpessoal e a etapa de socialização secundária, ou seja, o momento em que crianças e adolescentes estabelecem suas relações e cognições sociais a partir de trocas afetivas e de modelos de comportamento, a pertença e manutenção de grupos passando aos jovens regras e normas sociais além do contato com um ambiente externo ao familiar para desenvolvimento da autoconfiança.

A violência escolar geralmente não é mortal, mas causa sérios danos no desenvolvimento psicoafetivo e social, sendo que na infância e na adolescência, a violência é considerada um comportamento de risco para um desenvolvimento saudável (MATOS et al, 2010; MATOS, 2015). A violência escolar é compreendida como um fator de risco para a saúde dos envolvidos e, apesar de os danos físicos da violência receberem uma maior ênfase, existe também um conjunto de problemas psicológicos, tais como estresse e a ansiedade; além de comprometer o desenvolvimento da aprendizagem, interferir no clima escolar, de ser responsável por contribuir com o déficit acadêmico, afetar o desenvolvimento saudável e impedir que a escola cumpra com o objetivo de socialização (PISKIN et al., 2014; SALGADO, 2012).

Silva e Salles (2010) apontam que, de acordo com professores, a violência nas escolas está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também qualitativo, sendo que os tipos de violência citados como mais presentes no dia a dia escolar são as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre estes e os adultos. De forma complementar, Machado e Machado (2012), entendem que as formas de violência praticadas nas escolas têm evoluído e diversificado em direção a estratégias cada vez mais eficazes, pois além dos tradicionais confrontos físicos e insultos, também estão cada vez mais presentes estratégias como humilhação pública, discriminação, exclusão, calúnia, coação, chantagem emocional e o uso de novas tecnologias para perseguir e insultar (cyberbullying).

Visto que a violência escolar é um fenômeno presente na sociedade e que acarreta sérios problemas para alunos, pais, professores e a sociedade em geral, é importante que algo seja realizado no intuito de ao menos reduzir tal fenômeno, portanto as intervenções em violência escolar são fundamentais para promover saúde e tornar a escola um ambiente de paz e adequado para cumprir suas funções. A escola é um importante

contexto de desenvolvimento/formação humana e, neste sentido, a formação de cidadãos passa pela discussão e tentativa de enfrentamento da violência escolar.

A INTERVENÇÃO REALIZADA

A base do programa de intervenção

Primeiramente cabe apontar que a intervenção em violência escolar a ser aqui relatada foi desenvolvida a partir de pesquisas e de procedimentos de revisão de literatura que apontaram para a importância da promoção das habilidades sociais e do senso de pertencimento como forma de enfrentamento da violência escolar. O termo habilidades sociais se refere à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório de um indivíduo e que permite lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais favorecendo a competência social, portanto a falta de habilidades sociais pode acarretar relações sociais restritas e conflitivas, interferindo de maneira negativa no grupo em que o indivíduo está inserido, e, sobretudo, em sua saúde psicológica (PINHEIRO, HAASE, DEL PRETTE, AMARANTE & DEL PRETTE, 2006). Existem sete classes de habilidades sociais prioritárias no desenvolvimento social da criança: 1) autocontrole e expressividade emocional; 2) empatia; 3) fazer amizades; 4) civilidade; 5) assertividade; 6) solução de problemas interpessoais; e, por fim, 7) habilidades sociais acadêmicas (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005).

A infância é considerada um importante período para o desenvolvimento das habilidades (BANDEIRA, ROCHA, FREITAS, DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006) e as habilidades sociais são reconhecidas como fator de proteção no curso do desenvolvimento humano, portanto programas para o desenvolvimento de habilidades sociais têm sido implementados para promover saúde mental (MURTA, 2005). Segundo Maia e Bortolini (2012) são fundamentais a realização de ações específicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades sociais entre as crianças e, conseqüentemente, a melhora da convivência e destacam que isto é, inclusive, fortemente recomendado na literatura sobre bullying, especialmente nas experiências realizadas nas escolas públicas espanholas.

Por sua vez, o treino de habilidades sociais pode ser entendido como um conjunto articulado de técnicas e procedimentos de intervenção orientados para a promoção de habilidades sociais relevantes para as relações interpessoais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001). Para Maia e Lobo (2013) essas habilidades, após serem aprendidas, tendem a levar a criança a enfrentar problemas de modo mais adaptativo e saudável, sendo que as intervenções que proporcionam o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas estão relacionadas a uma melhora cognitiva da capacidade

de solução de problemas, aumento de comportamentos pró sociais e diminuição de comportamentos considerados antissociais. Também existem relatos de diminuição das soluções de força, com aumento de soluções de negociação e espera de oportunidades e redução no número de conflitos envolvendo crianças com comportamentos agressivos (BORGES & MARTURANO, 2003).

Como alguns exemplos da importância de determinadas classes de habilidades sociais para comportamentos violentos temos que a ausência de empatia é vista como um dos fatores de comportamentos antissociais e violentos, por outro lado, se o agressor apresenta determinada empatia, colocando-se na situação da vítima, existe uma grande probabilidade de desistência da agressão ou, caso a desistência não ocorra, de que ele manifeste arrependimento e disposição para a reparação (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005). De acordo com Rodrigues, Dias e Freitas (2010) as habilidades de resolução de problemas interpessoais promovem uma tomada de decisão, escolha e realização da alternativa mais adequada ao conflito, evitando a emissão de respostas agressivas. O conflito é algo inerente à vida humana, não há como escapar, portanto é de suma importância que os alunos tenham ferramentas, estratégias e habilidades que possibilitem gerenciá-los de forma pacífica (NUNES, 2011).

Solomon, Battistich, Watson, Schaps e Lewis (2000) entendem que pertencimento é o sentimento de se estar pessoalmente aceito pelos outros e que também faz parte de uma entidade coesa maior, além disso os referidos autores ressaltam que o senso de pertencimento dos estudantes à escola é um importante fator de proteção contra problemas comportamentais de alunos. A promoção do senso de pertencimento dos alunos à escola, por sua vez, tem como consequência a queda nas ocorrências de indisciplina e de violência nas escolas (CUNHA, 2014).

O programa de intervenção

O programa de intervenção teve como foco todos os alunos das turmas selecionadas (quatro turmas) no total, pois se trata de uma intervenção preventiva e para não rotular os alunos como agressores ou vítimas tal separação não foi realizada. Este tipo de intervenção global é caracterizada por Machado e Machado (2012) por fornecer aos alunos o apoio e as competências necessárias para melhorar sua aprendizagem e competência na resolução de conflitos.

O roteiro do programa de intervenção apresenta uma parte informativa sobre a temática da violência escolar, sua tipologia, suas consequências, fatores de risco e fatores de proteção. A intervenção têm como foco principal o eixo 3 (desenvolvimento de saberes e competências) da estrutura de intervenção proposta por Machado e Machado (2012). Cada encontro de intervenção teve objetivos específicos e para atingi-los são

utilizados vídeos, role-play, simulação, leitura de histórias e atividades individuais, em duplas ou em grupos de alunos.

Por fim, cabe destacar que as intervenções ocorreram durante o turno escolar, visto que, caso seja uma atividade fora do período das aulas existia uma grande possibilidade de que os alunos não retornassem a escola para participarem da intervenção. Esta consistiu em 13 encontros com cada uma das quatro turmas, sendo um encontro semanal e com duração aproximada de 50 minutos à uma hora por encontro, tendo como duração total quase três meses.

LOCAL E PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO

A escola pública estadual onde se realizou a intervenção é localizada em um bairro de classe média/alta na região central de Juiz de Fora (cidade localizada na zona da mata do estado de Minas Gerais). A intervenção ocorreu em todas as turmas do 6º ano do ensino fundamental da escola, ou seja, quatro turmas, que são aqui chamadas de 6A, 6B, 6C e 6D. Sendo assim, o programa de intervenção foi realizado com todos os alunos das salas selecionadas, portanto trata-se de uma intervenção grupal e heterogênea. O número de alunos participantes da intervenção em cada sala foram: 6A com 28 alunos; 6B com 34 alunos; 6C com 31 alunos; 6D com 21 alunos; totalizando, assim, 114 alunos.

Além da intervenção com os alunos, oito professores e dois gestores escolares responderam a uma entrevista semiestruturada em dois momentos distintos, antes e depois do programa de intervenção.

OS PROCEDIMENTOS E OS INSTRUMENTOS DA INTERVENÇÃO

Após a diretoria da escola concordar em participar do atual projeto, foram agendadas as datas de cada um dos 13 encontros do programa de intervenção para que ocorressem um por semana e não atrapalhasse o cronograma da escola, como por exemplo, a época de provas dos alunos. Neste sentido, existiu uma limitação por parte da escola em apoiar e autorizar o projeto caso ele fosse mais longo, tendo em vista que uma preocupação da escola é exatamente cumprir seu calendário e um projeto muito extenso preocupa a instituição neste sentido, pois os professores precisariam ceder mais aulas e isso poderia comprometer o programa curricular de cada professor.

Os nomes dos professores foram fornecidos e foram sorteados dois professores de cada turma de 6º ano e dois gestores para serem participantes das entrevistas. Nenhum professor/gestor recusou-se a participar, entretanto uma professora sorteada estava de licença por motivos médicos e, portanto, um novo sorteio foi feito para substituí-la.

As entrevistas pré-intervenção foram realizadas nas duas semanas que antecederam o início do programa de intervenção e as entrevistas pós-intervenção foram realizadas nas duas semanas seguintes ao fim do projeto, todas ocorreram dentro das dependências da escola e foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. As entrevistas com professores e gestores escolares foram conduzidas, seguindo um roteiro semi estruturado, para que se buscasse conhecer as situações de violência escolar e a frequência destas nas salas de 6º ano, assim como as observações realizadas sobre a violência escolar e o comportamento dos alunos no período de pré-intervenção e pós-intervenção para avaliar as possíveis alterações nas turmas que participaram do projeto de intervenção. O material das entrevistas foi gravado em áudio, transcrito e submetido ao procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

A Bateria de Escalas de Violência escolar (BEVESCO) é um instrumento que foi elaborado e apresentou evidências de validade por pesquisas pertencentes ao NEVAS (SENRA, 2016). A BEVESCO trata-se de uma bateria de escalas que avaliam situações de observação, perpetração e vitimização de violência escolar. A BEVESCO consiste em três escalas (observador, perpetrador e vítima) que investigam o fenômeno da violência escolar apresentando itens de violência física, ameaça e assédio sexual, violência psicológica e moral; danos patrimoniais, institucionais e pessoais, e coação; e, cyber agressões, que envolvem todos os atores da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e gestores). Os itens da BEVESCO são respondidos pelos próprios alunos em escala do tipo *Likert* de quatro pontos (nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre) e os escores para o tipo de atuação na violência escolar são obtidos por meio do somatório dos itens (SENRA, 2016). A BEVESCO foi aplicada no primeiro e no último encontro do programa de intervenção.

COMO FORAM AVALIADOS OS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Os resultados do programa de intervenção foram avaliados de duas formas: 1) entrevistas realizadas com professores/gestores escolares antes e depois da intervenção; 2) na forma de pré-teste e pós-teste, sendo que a BEVESCO foi a ferramenta utilizada e aplicada no primeiro e no último encontro do programa de intervenção.

Para a etapa qualitativa, os resultados do estudo foram alcançados através da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das transcrições das entrevistas (pré e pós intervenção) e que foram respondidas por oito professores e dois gestores. No processo de pré-análise e exploração do material transcrito foram quantificadas as palavras-chave e expressões utilizadas pelos respondentes. A partir do processo de quantificação e agrupamento das expressões, deu-se início aos procedimentos de tratamento, inferência e interpretação,

onde foram estabelecidas categorias temáticas para análise e criadas tabelas onde foram quantificadas as palavras-chave e expressões utilizadas pelos participantes para cada tema da entrevista.

Os dados obtidos através da aplicação da BEVESCO foram tabulados no software SPSS versão 17 para análise estatística, os resultados obtidos foram analisados por cada subescala da BEVESCO e em cada turma; no total (n=114 alunos). Devido a amostra de cada sala ser pequena e apresentar anormalidade na distribuição dos dados foi utilizado o teste estatístico não-paramétrico T de Wilcoxon (Wilcoxon signed-ranks test) para avaliar a diferença antes e após a intervenção, sendo a mediana como medida de tendência central apropriada. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Sendo assim, as análises foram realizadas para cada uma das três subescalas da BEVESCO nas quatro turmas e posteriormente a mesma análise foi realizada tendo como alvo todos os alunos envolvidos no programa de intervenção (n=114) independente da turma.

Aspectos éticos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), os participantes alunos, por serem menores de idade, assinaram o termo de assentimento e seus responsáveis assinaram o termo esclarecimento livre esclarecido (TCLE). Os professores e gestores escolares que responderam a entrevista semiestruturada também assinaram um TCLE para que pudessem participar do projeto.

Resultados da intervenção

Os resultados obtidos tanto através da análise de conteúdo das entrevistas quanto através das análises da BEVESCO indicaram uma menor violência escolar no momento pós-intervenção e a existência de mudanças positivas nas quatro turmas. Este resultado é corroborado pela literatura nacional e internacional que, de diversas formas metodológicas, encontrou resultados positivos na redução da violência escolar e a criação de um ambiente escolar mais saudável a partir da promoção das habilidades sociais ou do senso de pertencimento (BAQUEDANO & ECHEVERRÍA, 2013; DÍAZ-AGUADO, MARTÍNEZ-ARIAS & ORDÓÑEZ, 2013; HUTCHINGS & CLARKSON, 2015; ESPELAGE, LOW, POLANIN & BROW, 2013; SOLOMON ET AL, 2000; MENDES, 2011).

Especificamente sobre os resultados comparativos das entrevistas pré e pós-intervenção a partir das entrevistas, os professores apontaram para a diminuição das situações de violência escolar assim como a existência de mudanças positivas nos alunos, como por exemplo, o fato de estarem mais calmos/tranquilos, aptos ao diálogo,

educados/civilizados, respeitosos e gentis com os outros, a diminuição da indisciplina, melhora no comportamento, nos relacionamentos interpessoais e na convivência, amadurecimento dos alunos e a busca por soluções não violentas para os problemas.

De forma similar, nas quatro turmas, foram encontradas significância estatística na análise da BEVESCO que comprovam menores escores nas escalas de vítima e perpetrador no momento pós-intervenção (Turma 6A: perpetrador: $Z = -1,92$; $p = 0,03$; vítima: $Z = -2,58$ $p = 0,01$; Turma 6B: perpetrador: $Z = -1,74$; $p = 0,04$; Vítima: $Z = -1,72$; $p = 0,04$; Turma 6C: perpetrador: $Z = -1,74$; $p = 0,05$; Vítima: $Z = -2,57$; $p = 0,01$; Turma 6D: perpetrador: $Z = -1,93$; $p = 0,03$; Vítima: $Z = -2,11$; $p = 0,02$).

Tais resultados permitem com que se interprete que os escores de VE são menores no momento pós-intervenção. Entretanto para a escala de observador, a redução, mesmo que existente na mediana, não foi estatisticamente significativa, não possibilitando a mesma interpretação para esta subescala. Os resultados para a subescala de observador podem ser compreendidos a partir da visão que a subescala tem itens que envolvem situações de toda a escola (briga entre alunos de outras salas, por exemplo), entretanto o programa de intervenção foi concentrado apenas nas turmas de 6º ano, por consequência, não altera o panorama da escola como um todo. A semelhança dos resultados obtidos nas quatro turmas pode ser vista como um fator positivo, tendo em vista que, independente da turma, os resultados encontrados foram próximos.

Assim como foi feito para cada turma, o teste de Wilcoxon também foi realizado para todos os participantes do programa de intervenção ($n = 114$). A mediana pós-intervenção foi menor nas três subescalas da BEVESCO em relação à mediana das mesmas na pré-intervenção e acredita-se que devido ao maior tamanho da amostra, encontrou-se $p \leq 0,05$ nas três subescalas: observador ($Z = -2,49$; $p = 0,01$), perpetrador ($Z = -3,74$; $p = 0,00$) e vítima ($Z = -4,51$; $p = 0,00$). Estes resultados permitem concluir que os escores, nas três subescalas da BEVESCO, são menores no momento pós-intervenção e que é pouco provável que tal diferença tenha ocorrido por erro amostral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a violência escolar é um fenômeno frequente e preocupante tendo em vista todos os danos que pode ocasionar aos envolvidos, sendo assim, é importante que ações sejam traçadas para que se consiga superar tal problema e promover um desenvolvimento/formação adequado. A escola é um importante ambiente de desenvolvimento, portanto ações de prevenção/intervenção em violência escolar se tornam necessárias para que a escola consista em um ambiente construtivo e saudável podendo cumprir com suas funções educacionais. O relato da intervenção realizada é um exemplo, assim

como existe vários outros, de tentativas de contornar tal situação e tornar a escola um ambiente mais saudável.

Apesar de a intervenção relatada conter limitações, como por exemplo, a ausência de uma metodologia experimental que poderia atribuir relação de causa e efeito, entende-se que é uma proposta válida e apresenta resultados motivadores que incentivam a busca por um ambiente escolar mais adequado. Considera-se que mais estudos devem ser desenvolvidos, mais propostas devem ser elaboradas e implementadas tendo como foco não somente os alunos, mas também os outros atores do sistema escolar para que assim se possa alterar o panorama atual da violência escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam & RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília, UNESCO, 2002.

BANDEIRA, Marina; ROCHA, Sandra Silva; FREITAS, Lucas Cordeiro; DEL PRETTE, Zilda; & DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 11 (3), p. 541-549, 2006.

BAQUEDANO, Cinthia & ECHEVERRÍA, Rebelín. Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 12(1), p. 139-160, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Dâmares & MARTURANO, Edna Maria. Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paideia*, 12, p. 185-193, 2003.

CUNHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educação e Pesquisa*, 40 (4), p. 1077-1092, 2014.

DEL PRETTE, Zilda, & DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das habilidades sociais : terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2 ed., 2001.

DEL PRETTE, Zilda & DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DÍAZ-AGUADO, Maria José; MARTÍNEZ-ARIAS, Rosário & ORDÓÑEZ, Ana. Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica. *Revista de Educación, Extraordinario*, 338-362, 2001.

ESPELAGE, Doroth; LOW, Sabina; POLANIN, Joshua & BROWN, Eric. The Impact of a Middle School Program to Reduce Aggression, Victimization, and Sexual Violence. *Journal of Adolescent Health*, 53, 180-186, 2013.

HUTCHINGS, Judy & CLARKSON, Susan. Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational & Child Psychology*, 32(1), p. 49-61, 2015.

JIMÉNEZ-BARBERO, José Antônio; RUIZ-HERNÁNDEZ, José Antônio; LLOR-ESTEBAN, Bartolomé; LLOR-ZARAGOZA, Laura & GARCÍA, María Perez. Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: a randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 35, p. 1313–1318, 2013.

MACHADO, Francisco & MACHADO, Márcia. Prevenção da Violência Escolar In: Neves, F. (Org). *Intervenção Psicológica e Social com Vítimas*. Volume I. Coimbra, Almedina, 2012.

MAIA, Denise & BORTOLINI, Marcela. O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência. *Psicologia em Revista*, 18, (3), p. 373-388, 2012.

MAIA, Denise & LOBO, Beatriz. O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 19, (1), p. 17-29, 2013.

MATOS, Filomena Adelaide. *Bullying: quem merece? Os caminhos escondidos da infância*. Cadernos do GREI – Grupo de estudos interdisciplinares Giordano Bruno, 27, 2015.

MATOS, Margarida Gaspar; SIMÕES, Celeste; GASPAR, Tania; NEGREIROS, Jorge & BAPTISTA, M. Isabel. M. Violência em contexto escolar. Ministério da Educação de Portugal. Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular, Lisboa, 2010.

MENDES, Carla Silva. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Rev Esc Enferm USP*, 45(3), 581-8, 2011.

MURTA, Sheila. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), p.283-291, 2005.

NUNES, Antônio. *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

PEREIRA, Beatriz & PINTO, Adelina Paula. (ORGS.) *A escola e a criança em risco - Intervir para prevenir*. Porto, Portugal: ASA Editores, 2001.

PINHEIRO, Maria Isabel; HAASE, Vitor; DEL PRETTE, Almir; AMARANTE, Claret & DEL PRETTE, Zilda. Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 407-414, 2006.

PISKIN, Metin; ATIK, Gökhan; ÇINKIR, Şakir; ÖĞÜLMÜŞ, Selahiddin;; BABADOĞAN, Cem & ÇOKLUK, Ömay. The development and validation of the teacher violence scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56(3), 69-88, 2014. doi: 10.14689/ejer.2014.56.3

RODRIGUES, Marisa C.; DIAS, Jaqueline P. & FREITAS, Márcia. F. R. L. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 15 (4), p. 831-839, 2010.

SALGADO, Fellipe S. *Crenças de gestores escolares em relação ao bullying* (Dissertação de mestrado). Programa de pós-graduação em psicologia – UFJF, 2012.

SILVA, Joyce. M. A. P. & SALLES, Leila., M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR, 2010.

SENRA, Luciana Xavier. *Construção, validação e normatização da bateria de escalas de violência escolar – BEVESCO*. (Tese de doutorado não publicada). Programa de pós-graduação em psicologia – UFJF, 2016.

SOLOMON, Daniel; BATTISTICH, Victor; WATSON, Marilyn; SCHAPS, Eric & LEWIS, Catherine. A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, p. 3-51, 2000.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina & WILLIAMS, Lúcia. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em psicologia*, 18 (1), 41-52, 2012.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina. Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia. (Dissertação de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Brasil, 2012.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina & WILLIAMS, Lúcia. C. A. (2016). Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program (Violência Nota Zero). *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), p. 63-76, 2016.

STROPPA, Thiago. *Violência escolar: elaboração, implementação e avaliação de um programa de intervenção*. (Dissertação de mestrado). Programa de pós-graduação em psicologia – UFJF, 2017.

A DESCONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE E O MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS

Fábio Borges do Rosario
PPFEN/CEFET/RJ

I - INTRODUÇÃO

Neste trabalho investigo, partindo a obra de Jacques Derrida, *A universidade sem condição*¹⁴⁹, texto que foi proferido em inglês numa conferência na Universidade de Stanford, Califórnia em abril de 1978, quando o filósofo fora convidado a pensar sobre a arte e as humanidades na universidade de amanhã; e da obra organizada por Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira, *O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*¹⁵⁰, que reúne textos de pesquisadoras que habitam a fronteira entre a militância no movimento de mulheres negras e a atividade acadêmica ou que tratam a militância das mulheres negras como objeto de suas pesquisas acadêmicas. Tomo as obras para verificar se o movimento de mulheres negras brasileiras é uma das forças extra-acadêmicas da desconstrução.

Na obra, *A universidade sem condição*, Derrida discute a urgência da rasura entre a universidade e os demais lugares onde a desconstrução será anunciada quando demonstra em sete proposições o lugar da universidade in-condicional. A Universidade in-condicional não se confunde com a instituição universitária no sentido de recinto ou com a exemplar e representativa figura do professor, mas tem lugar e procura seu lugar onde o in-condicional, a invenção, o dom, o perdão, a hospitalidade, a justiça, a amizade, a desconstrução pode ser anunciada. Neste sentido desvia da ideia da Universidade como o único local onde se professa a verdade, que promete um compromisso ilimitado com a verdade.

Talvez, este desvio ponha em questão e sob interrogação os saberes constativos até então produzidos pelas universidades e que direta ou indiretamente contribuíram para a associação entre as ideias de democracia e cidadania, Estado-nação e soberania (num sentido teológico). Tal confusão enunciada na terceira tese, impede pensar a história da profissão e do professor sem as premissas cristãs do trabalho ou da globalização, assim como, pensar o professor do professor para além da soberania da universidade ou do Estado-nação ou do povo na democracia [na vigência da democracia liberal]. Num

149 2003.

150 2014.

gesto que para além dos enunciados constativos, torne a universidade uma enunciadora de performativos e acontecimentos.

E por sob questão a soberania da universidade ou do Estado-nação, isto é, do conceito de soberania remete não apenas ao direito internacional, aos limites do Estado-nação com sua pretensão de soberania mas também a história da democracia que via discursos jurídicos-políticos consagrou a ideia do sujeito como cidadão soberano, livre, e responsável na tomada de decisões. Mas, este sujeito soberano foi confundido com o homem, e obsidia a paridade na relação com as mulheres [ou com os homens-trans e com as mulheres-trans]. Estas questões aparecem na segunda tese para explicitar que a soberania e a democracia atuais são condicionais.

O abalo da relação condicional entre mulheres e homens, evoca o proposto na primeira tese: a desconstrução do conceito de homem, da figura de homem, do que é próprio do homem. Toma-se que a mulher não é acidental ou secundária e que qualquer declaração que trate dos direitos da humanidade deve considerar não apenas que a ideia de humanidade está em contínuo enriquecimento e transformação desde as declarações de 1789 e de 1948, mas que devem incorporar a noção de crimes contra a humanidade. Assim, tanto a incorporação da noção de mulher quanto de crimes contra a humanidade implicam uma nova relação com o passado mundial e deputam novas relações geopolíticas no campo do direito internacional.

II - AS FORÇAS EXTRA-ACADÊMICAS DA DESCONSTRUÇÃO

Nos artigos da obra organizada por Silva e Pereira, as intelectuais negras rasuram a distinção entre universidade e militância. Talvez, como defende Derrida¹⁵¹ na quarta tese, tais autoras operem uma desconstrução do estilo e da história da literatura que herdaram na universidade quando reivindicam o direito acadêmico de tudo dizer dentro da universidade. Entretanto, a desconstrução aparece quando reivindicam o direito de pesquisar, professar, ensinar, assinar obras cujos temas chegam de fora para dentro dos departamentos, quando trazem as experiências e narrativas das mulheres que no cotidiano lutam pelo soçobrar dos efeitos da Escravidão, quando constatarem o racismo como restância da Escravidão e quando biografam as inúmeras mulheres negras que contribuíram para que a Escravidão fosse declarada como um crime contra a humanidade.

Narram a história do movimento de mulheres negras as Doutoradas Joselina Silva em “I Encontro Nacional de Mulheres Negras: o pensamento das feministas negras na década de 1980”¹⁵², Maria Aparecida Silva em “Experiências de mulheres negras na organiza-

151 2003.

152 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 13-39.

ção e atuação nos movimentos sociais de Araraquara-SP”¹⁵³ e Ana Cristina Conceição Santos em “Movimento de Mulheres Negras na Cidade de Salvador: um olhar sobre a década de 1980”¹⁵⁴ e a Mestra Lady Christina de Almeida em “Autonomia e protagonismo: a experiência de intelectuais/ativistas negras brasileiras”¹⁵⁵; a luta pelo direito a saúde pela Phd Kia Lilly Caldwell em “A militância das mulheres negras e o desenvolvimento do campo de saúde da população negra no Brasil”¹⁵⁶, cujo texto foi traduzido pela Doutora Lilian Cavalcanti Fernandes Vieira; a luta pela educação é relatada pelo Doutor Ivan Costa Lima em “Mulheres negras e educação: o protagonismo feminino em pedagogias antirracistas”¹⁵⁷; a história das mulheres quilombolas é contada pela Doutora Georgina Helena Lima Nunes em *Ser mulher, ser sul: ‘a gente tem que sempre fazer vento!’*¹⁵⁸; e, a Doutora Janaína Damasceno resgata a biografia da primeira mulher negra a cursar sociologia e escrever a primeira tese sobre relações raciais no Brasil em “Os segredos de Virgínia: intelectuais negras e relações raciais na São Paulo dos anos 1940-1950”¹⁵⁹ e o Doutor Amauri Mendes Pereira entrevista uma ícone Aqualtune em “Pedrina de Deus: militância e teoria em corpo e alma”¹⁶⁰.

Quando reivindico o movimento de mulheres negras como uma das forças extra-acadêmicas da desconstrução da filosofia e da universidade, refiro-me ao olhar atento deste e de outros movimentos para o cotidiano e para as implicações jurídicas–políticas–éticas dos conceitos produzidos dentro da filosofia e da universidade muitas vezes sem qualquer preocupação com o fora, tais movimentos quando escutados voltam para a academia quais foram as implicações do pensado, criticam e propõem desvios, deslocamentos, etc. E se retomarmos a fala derridiana quanto a relação entre o conceito de mulher e a ampliação dos direitos humanos caberia ressaltar que o abalo no conceito de humanidade pensado pelos homens chegou pelas vozes das mulheres negras e brancas que questionaram os limites conceituais e as implicações jurídicas–políticas–éticas do conceito de direitos do homem.

III - A DESCONSTRUÇÃO

A militância das pessoas negras na universidade apela a desconstrução desta instituição quando transformam as experiências individuais ou coletivas das pessoas pretas

153 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 67-90.

154 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 161-178.

155 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 107-122.

156 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 91-105.

157 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 123-160.

158 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 179-203.

159 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 41-66.

160 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 205-217.

brasileiras em objeto de pesquisa acadêmica, gesto que questiona a pretensa impessoalidade e neutralidade do cientista, assim como o distanciamento entre pesquisador e objeto. Talvez, seus trabalhos de pesquisa operem a solicitação feita por Jean-Paul Sartre¹⁶¹ quando visitou o Brasil em 1960 e conclamou por uma antropologia que sem rejeitar a inteligência adote a compreensão, que não apenas relate sobre o outro mas que compreenda, interaja, que aceite que ambos – pesquisador e pesquisado – estão em projeto. Ou, suas obras ultrapassem a perspectiva sartreana, quando destinava seu apelo por uma nova antropologia, por um novo olhar para o outro – o negro – aos homens brancos brasileiros. Estas mulheres vivem o desvio e o deslocamento que a obra sartreana apenas tateava, não basta mudar o olhar, é necessário que [nós] os outros assumam as investigações que lhes eram dirigidas e apontem novas questões, um novo horizonte.

E este novo olhar, encontro, na leitura do artigo da Mestra Lady Christina de Almeida¹⁶² quando pesquisa, investiga e registra a história social das mulheres negras, reconstitui a memória da organização de duas entidades negras–feminista: a paulista Geledés e a fluminense Crioula, partindo do relato das ativistas das entidades. Percebe que a crítica das mulheres negras a categoria mulher universal inscreveu na agenda feminista as categorias de raça, classe e sexualidade como atravessamentos que com a categoria gênero são importantes na luta contra as opressões e, principalmente na criação de entidades específicas que inscrevessem e pautassem tais categorias em suas agendas políticas, gravassem em seus estatutos que a gestão das mesmas seriam exercidas apenas por mulheres e pautassem a participação–colaborativa dos homens.

IV - TESTEMUNHAS

Os testemunhos destas intelectuais é a desconstrução da universidade brasileira em curso quando Joselina da Silva¹⁶³ investiga a história das mulheres negras brasileiras e resgata a memória do 1º Encontro Nacional de Mulheres Negras. E neste relato critica e rejeita a interpretação que situa o movimento como uma dissidência do movimento negro e do movimento feminista. Antes, ressalta que o movimento de mulheres negras nasce propositivo, aparece propondo o recorte de gênero ao movimento negro e o recorte racial ao movimento feminista. Frisa que o 1º Encontro enquanto capitalizador, organizador e estimulador da luta das mulheres negras após a redemocratização do país não esmorece o rastro deixado pelas intelectuais e ativistas que nas décadas anteriores pautaram a agenda, fizeram pesquisas e organizaram eventos que discutiram a relação gênero–raça na luta antirracista e na reivindicação por direitos.

161 1986.

162 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 107-122.

163 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 13-39.

E o rastro deixado pelas primeiras mulheres que pesquisaram as relações etnopigmentares no país anima a pesquisa de Janaína Damaceno¹⁶⁴ que encontra os traços de Virgínia Leone Bicudo. Bicudo ingressou no curso de Educadora Sanitária no Instituto de Higiene e Saúde Pública em 1932 e foi a única mulher a obter o bacharelado em Ciências Políticas e Sociais em 1938 na recém-criada Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), escreveu a tese de mestrado *Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo* em 1945, fora esta a primeira turma de pós-graduação em Ciências Sociais do país, posteriormente publicada na *Revista de sociologia* em 1947 e o artigo “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas” em 1953 que publicado como protocolo de pesquisa do projeto Unesco pela *Revista Anhembi*. Sua decepção e convicção da limitação da Sociologia em compreender o fenômeno do preconceito etnopigmentar a aproximou da Psicologia.

E a via aberta por Virgínia e outras será seguida por Pedrina de Deus que iniciou a militância política nos idos e sombrios dias da ditadura militar brasileira. Daqueles tempos relembra Amauri¹⁶⁵ sua insistência pela inclusão da categoria de raça na pauta das mulheres brancas, da categoria gênero na pauta dos homens negros e das categorias de raça e gênero na pauta dos homens brancos. Pedrina de Deus é militante do movimento de mulheres negras, bacharel em Comunicação Social, diretora de planejamento da SG Propaganda, professora na UNIFOR (Universidade Fortaleza) e na UNICRISTUS (Universidade Christus), consultora do Sebrae/CE e diretora de projetos do Instituto CDL (Câmara de Dirigentes Logistas) de Cultura e Responsabilidade Social. Na entrevista concedida ao Doutor Amauri Mendes Pereira narra sua trajetória e contribuições na construção do movimento de mulheres negras, assim como tece ponderações quanto ao momento atual da militância negra brasileira. Pedrina conta a complexa relação das mulheres negras no movimento negro e no movimento feminista e advoga que a militância específica no denominado Movimento de Mulheres Negras não resultara de desejos ou apelos divisionistas, antes da incapacidade conjuntural daqueles movimentos de compreenderem a complexidade das opressões sofridas por essas mulheres e a resistência as tentativas de silenciamento das pautas que reivindicavam.

V - AS REIVINDICAÇÕES

O movimento de mulheres negras contribui para a desconstrução da universidade ao conclamar dentro–fora desta a confissão dos crimes cometidos contra a humanidade quando as militantes ou pesquisadoras–militantes questionam o silenciamento e apagamento da obra de Bicudo dos anais das Ciências Sociais e se perguntam quantas outras

164 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 41-66.

165 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 205-217.

Virgíncias foram esquecidas nas diferentes áreas do saber e principalmente quantas lutaram e reivindicaram direitos mas seus nomes foram silenciados nos anais da História oficial.

A história da luta por direitos tais como a saúde é pesquisada por Kia Lilly Caldwell¹⁶⁶ que recupera a importância das intervenções das mulheres negras que pontuaram as categorias de raça, gênero e classe na discussão sobre as políticas públicas de saúde para a população afrodescendente e, situa as políticas implementadas recentemente no país com vistas ao atendimento específico desta população como resultantes das reivindicações das ativistas e da crucial fundamentação teórica fornecida pelas pesquisas das pesquisadoras.

VI - CONSIDERAÇÕES QUASE-FINAIS

E como desconstruir esta relação hostil? Como desconstruir os espaços formadores? Como desconstruir o pensamento? A desconstrução já está, já chegou, é o que chega, é o impossível que chega apelando novas relações no país.

Quiçá, se lermos e ouvirmos as mulheres negras¹⁶⁷ perceberemos para além do que foi dito por alguns filósofos, que a língua portuguesa funcionou para os ewes, fons, yorubanos, benguelas, etc, como uma ferramentar etnopigmentar de reconstrução de suas vidas assombradas e destruídas pelo sequestro em terras africanas e transporte para as terras americanas, como construção de uma via de solidariedade no sofrimento e fraternidade que soçobrasse as antigas rivalidades étnicas e apontasse rotas de fuga tais como os quilombos ou outras formas de resistência; ou mesmo nos casos em que as diferenças étnicas não foram superadas, a língua funcionou como ferramenta aglutinadora das singularidades de uma mesma etnia para a formação de irmandades religiosas ou outras formas de resistência que serviam como propulsoras da solidariedade e fraternidade. A língua, portanto, foi resignificada e apropriada como arma de sobrevivência e resistência existencial e cultural, individual e coletiva – solicitando o idioma recebido violentamente do colonizador e disseminando-o como o pretugês¹⁶⁸ do samba, do jongo, da capoeira, do candomblé, da quimbanda, da umbanda, do batuque, dos quilombos, etc., nestes inúmeros acontecimentos.

As mulheres negras brasileiras cotidianamente deputam acontecimentos. E¹⁶⁹, espero que os acontecimentos cheguem, apelando a hospitalidade incondicional de todas

166 In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 91-105.

167 GONZALEZ, 1984; RIBEIRO, 2017; MENDES

In: SILVA e PEREIRA, 2014, p. 205-217.

168 Termo empregado por Lélia Gonzales, 1984.

169 E com e partir de Derrida, 2003.

e todos na sua *différance*. Deputo com esta pesquisa solicitar a todas as pessoas no sentido que somente a desconstrução de nossa época é capaz encontrar no in-decidível, nas aporias da democracia liberal, no momento de decidir, de solicitar, deputar, apelar e ver chegar o imprevisto, o im-possível, o in-condicional, a democracia por-vir.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. *A universidade sem condição*. Tradução Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*. Anpocs, 1984. Disponível em <https://goo.gl/VFdjdq> acesso em 28/07/2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SARTRE, Jean-Paul. *Sartre no Brasil: a conferência de Araraquara; filosofia marxista e ideologia existencialista*. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Unesp, 1986.

SILVA, Joselina da et PEREIRA, Amauri Mendes (Orgs.). *O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

A ESCOLA E OS VALORES DA EDUCAÇÃO

Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun
mzippin@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A existência da educação pressupõe a existência do valor. Qualquer que seja o tipo de educação, qualquer que seja a sua modalidade haverá, sempre, a questão do valor subjacente a uma escolha, a uma decisão. Os valores estão relacionados aos sentimentos e eles incidem sobre determinado julgamento que fazemos. Louis Lavelle (1951) nos afirma que todo o valor está revestido por um sentimento e é validado por um julgamento específico. O valor não é algo concreto; o sentimento é que o clarifica. O julgamento vai permitir ao homem priorizar as suas ações, realizando-as de maneira que atenda a sua hierarquia de valores; da mesma forma é através de uma apreciação de julgamento que uma família, uma escola, uma instituição, em geral, efetiva determinada decisão, tomando como referencial os valores que ela elegeu naquele momento histórico. A educação, também, está extremamente comprometida com os valores, e eles são “escolhidos” a partir da própria transformação da cultura onde estão inseridos. Como os valores não são universais, esta “escolha” é realizada pelos caminhos percorridos por essa cultura ao longo de seu processo histórico. O que se observa é que a educação apresenta, além de mudança de valores entre as culturas existentes, uma transformação dentro da própria cultura. Toda a educação envolve múltiplas atividades. Compreende desde a mudança de comportamentos, novas aprendizagens, novos saberes, hábitos, atitudes, formação intelectual, internalização de normas e valores sociais. Para o Prof. Sucupira, o “conceito de educação é inevitavelmente teleológico, valorativo e normativo, pressupondo alguma concepção ideal do ser humano. Consequentemente, o educador não poderia proceder em bases puramente empíricas e factuais”(p.29). Fontanella (1991) diz que a vida humana se constrói apoiada em valores e que eles não são nem absolutos, nem essências, nem são qualidades objetivas dos objetos em si mesmo. “Os valores surgem da atividade social dos homens, trabalhando e ou atuando concretamente. O homem se faz historicamente e, em se fazendo, cria os valores” (p.14). A História da Educação brasileira vai desvelando os valores que estão, explicita e implicitamente, comprometidos com o seu ideário, sua ideologia, os valores “criados” a partir da concepção que se tem do mundo, do homem e do que se entende por esta educação, em determinado momento de sua cultura nacional.

A cultura possui uma relação direta com os valores na e da educação. Alfredo Bosi (1983) entende cultura como “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso” (p.142). O autor diz, que isto nos leva a falar em uma cultura erudita brasileira, centrada no sistema educacional, e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponderia aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, enfim do homem que não assimilou as estruturas da cidade moderna. A Escola, instituição onde o saber sistematizado e culturalmente acumulado é transmitido às novas gerações, tem um compromisso muito grande sobre a questão dos valores, sua história, seu significado, sua decisão. Ocorre que a escola brasileira vive um momento de crise no que diz respeito, principalmente em termos do ensino fundamental e médio, com altos índices de evasão, repetência, configurados no fracasso escolar. Acreditamos que repensar sobre esta escola, sobre este momento histórico é repensar, basicamente, o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática pedagógica.

O que vemos, hoje, na Escola brasileira é uma dificuldade de trabalhar as diferentes tendências educacionais, com a questão dos valores presentes na vida do aluno, enquanto sujeito histórico, real e concreto, proveniente de determinada cultura. Precisamos compreender os valores que definem as concepções pedagógicas; mas, por outro lado, não podemos esquecer, que a dialética da educação se realiza no ato pedagógico, no qual se confrontam educador e educando, com seus valores e histórias de vida. Como diz Paulo Freire (1981) o homem é um ser de relações, que ao lidar com o outro, doa significado, atribui valor, realiza valorações; portanto, professor e aluno estão interagindo no significado de seus valores, através dos atos e decisões realizadas. Em outras palavras, além da questão do valor em si, há a questão do valor para alguém, para uma pessoa, no caso o valor do aluno como pessoa e para o aluno, enquanto protagonista principal do processo pedagógico.

Entendendo o valor fonte da educação como sendo a pessoa humana, atribuo significado e grande importância à educação enquanto formadora dos valores para a vida desta pessoa; e para isso há necessidade de se compreender o que é o “ser”, o “valer” para que sejam integrados no projeto educativo.

O presente estudo tenta refletir e analisar a questão dos valores e da importância que eles assumem, na Escola - onde se efetiva formalmente o processo educacional - não como algo distante de sua realidade, mas como algo “concreto” em termos da realização da pessoa humana. Esta reflexão faz parte da fundamentação teórica da pesquisa que estamos realizando, “Os valores dos jovens no contexto atual”, sendo nossa preocupação não apenas a identificação desses valores, mas o desenvolvimento, o questionamento e análise dos mesmos, a partir das oportunidades e experiências encontradas e ofere-

cidas pela Escola. A importância da temática pode ser detectada pelo estudo presente, mas amplia-se, em relevância, quando pensamos nos valores que serão ou deverão ser solicitados para os tempos futuros da educação. Como prepará-los, hoje? Qual o compromisso da Escola, na análise e vivência de “novos” valores que serão exigidos para o homem moderno (ou pós moderno)? Como cotejar valores de grupos distintos que convivem e buscam o saber sistematizado, na Escola?

Este estudo abordará, inicialmente, o valor dos valores para deter-se, a seguir, na análise dos conceitos fundamentais que envolve a educação e os valores, até concluirmos com a apreciação sobre a importância desta análise no desenvolvimento do projeto pedagógico a ser desenvolvido nas Escolas.

2. O VALOR DOS VALORES

Para Hessen (1980) o conceito de valor não pode rigorosamente definir-se. Pertence, segundo o filósofo, ao número de conceitos supremos como os de “ser”, “existência” etc, que não admitem definição. Diz o autor: “Quando pronunciamos a palavra valor, podemos com ela querer significar três coisas distintas: a vivência de um valor, a qualidade de valor de uma coisa, ou a própria idéia de valor em si mesma” (p. 37/38). Hessen diz que o valor é algo que é objeto de uma experiência, de uma vivência. A vivência desses valores é um fato, uma realidade. Mas, também, existem as qualidades valorativas desses fatos, desta realidade, isto é, reconhecemos se alguma coisa é valiosa ou não quando atribuímos um valor ao objeto ou situação, julgando e apreciando, emitindo um juízo de valor.

Ferrater Mora (1982) afirma que *“os valores são qualidades irrealis, porque carecem de corporalidade, mas a sua estrutura difere da dos objetos ideais, também irrealis, pois enquanto estes pertencem propriamente à esfera do ser, só de certo modo pode admitir-se que os valores são”*. (p.409)

O valor vai depender dos sentimentos de agrado ou desagrado, do fato de serem ou não desejados, da subjetividade humana individual ou coletiva. Atribuir um valor a alguma coisa é não ficar indiferente a ela. Desta forma, a não indiferença é a característica mais importante do valor. Em termos de educação, portanto, torna-se impossível ficar indiferente a este fenômeno enquanto ela persegue determinados valores; por outro lado, o educador busca transmitir, exemplificar e vivenciar uma série de valores na sua ação no processo ensino aprendizagem.

Os valores sempre foram objetos de reflexão ao longo da história da Filosofia, mas só no meio do século XIX, em função das grandes crises ideológicas e das radicais transformações nos contextos sócio-político-econômicos é que surgiria uma Teoria dos

Valores autônoma e independente. Sobressaem os filósofos como Lotze e Hessen, na estruturação desta Teoria, seguidos, posteriormente, pelos neokantianos como Max Scheler e Nicolai Hartman, dentre outros. O que preocupava esses filósofos eram as características que eram revestidas os valores, qual a hierarquia que eles obedeciam.

Outro posicionamento nesta área filosófica é apresentada por Brentano que estudou o problema do valor e dos atos de valoração a partir de suas investigações sobre a questão da intencionalidade da consciência, fazendo surgir a Fenomenologia como abordagem teórica.

Hessen ao elaborar uma “Teoria dos Valores” parte do fenômeno valor, afirmando que todo o valor nos é dado, precisamente, na nossa consciência dos valores, na vivência que temos deles; Hessen fala em valor e valoração, sendo esta exercida quando nós reconhecemos alguma coisa como valiosa, no sentido de sermos nós a atribuir-lhe um valor, julgando e apreciando, emitindo um juízo de valor. Diz, Hessen, que não é possível a vida sem proferir constantemente um juízo de valor, isto é, o valor é próprio da essência do ser humano, tanto quanto conhecer e querer. Será valor, como diz Hessen, tudo aquilo que for apropriado a satisfazer determinadas necessidades humanas estejam situadas em que ordem for, tanto de sobrevivência, como éticas, estéticas ou religiosas.

Max Scheler, outro filósofo que analisou a questão dos valores, acredita numa hierarquia dos valores que independentemente de suas experiências concretas e específicas estariam organizados como: valores úteis, valores vitais, valores lógicos, valores estéticos, valores éticos e num grau mais elevado, estariam os valores religiosos.

Esta hierarquia proposta por Scheler, leva-nos a refletir sobre a hierarquia dos valores estabelecida pelos educadores e a relação que a mesma mantém com a hierarquia elaborada pelos educandos. Como se relacionam essas hierarquias? O professor promove espaços para esta reflexão? Como se dá o confronto e como é feita a integração, em educação, dos valores intelectuais, morais, estéticos, etc.? Observa-se que a educação, em termos formais, valoriza mais os valores intelectuais que os outros valores e é, justamente, esta priorização que deve ser objeto maior de nossa reflexão, principalmente, se considerarmos que o homem é um todo; quando ele se “educa” todas as suas áreas, todo o seu eu está sendo educado. Será que os educadores têm clara esta problemática; essa noção de totalidade do Ser?

Torna-se, também, objeto de reflexão, neste campo, os postulados trazidos por Marx e Engels, que embora não tenham se detido a uma Teoria dos Valores, implicitamente, possibilitam-nos continuar analisando este assunto quando, por exemplo abordam a questão do valor do trabalho. O trabalhador humaniza o trabalho, dando-lhe um sentido; e neste processo de humanização e em todo o processo histórico de sua conscientização, os valores são muito importante para esta dimensão do homem e do

mundo, tais como: processo de transformação social, consciência do outro, consciência da práxis, realização de aspirações mais profundas, etc. A práxis terá um papel fundamental na questão dos valores porque é por esta via que os valores serão experienciados, confrontados, conflitados, etc. A todo momento, no nosso cotidiano fazemos escolhas e tomamos decisões. Esta não indiferença ante os fatos provém do sentido e da valoração que emprestamos às situações e pessoas. A fundamentação trazida por Marx, em termos do processo pedagógico, será muito importante quando analisarmos e discutirmos na Escola, por exemplo, a questão do trabalho, não como algo distanciado de sua realidade, mas como uma atividade, um valor que está inserido no próprio ato educativo. Como é escolhido este valor? O trabalho, para a Escola, está hierarquicamente superior a aprendizagem de conhecimentos que esta Escola transmite? Como se objetiva esta questão?

Agnes Heller (1983) nos mostra que realizando ou querendo realizar valores conscientemente, através de uma ação- ou seja , procedendo mediante uma atitude racional com relação ao valor - não escolhemos necessariamente o valor hierarquicamente mais alto, mas sim um valor adequado ao tipo de atividade em questão. Para Heller (1983), "uma escolha é tanto mais valiosa- em sua totalidade- quanto mais valores permite realizar e quanto mais intensa e rica é a relativa esfera de possibilidade". (p.12). Esta escolha, segundo a autora , dar-se-á através de uma categoria orientadora de valor que influencia efetivamente todas as nossas atividades sociais e as orientam para o que é prescrito ou proibido, para o que deve ser escolhido e para o que deve ser evitado. As orientações de valor, segundo Heller, são dadas nos sistemas sociais de objetivações. Se não existir o bom e o mau, não existirá um sistema de regras e, portanto, não existirá uma sociedade. E este sistema vai apontar o que é verdadeiro, o que é o bom, o justo, etc do ponto de vista dos mais heterogêneos tipos de atividades. As diversas categorias orientadoras de valor guiam o comportamento humano, o agir, os sentimentos, sob diversos aspectos, diz a filósofa. Por analogia, questionaríamos: é o sistema educacional que vai determinar a orientação de valor para o processo pedagógico? o que é o bom aluno, o mau aluno? o que é ser justo com o aluno?, com que valores eu trabalho para avaliar os alunos? com que valores eu desenvolvo as minhas atividades atuando com grupos de alunos que possuem valores diversos, mas que por outro lado experienciam na sua cultura a realização desses valores? O processo pedagógico está centrado no Ser, numa dimensão do dever Ser o que inclui as expectativas, interesses, aspirações, ideais, etc, todos devidamente valorados pelo próprio Ser. Qual a melhor forma de se educar este Ser?

O que pretendemos chamar atenção neste tópico é para a importância do professor no conhecimento das questões axiológicas, uma vez que todo o seu trabalho - seja a

seleção de conteúdos, seja metodológico ou de avaliação - está comprometido com o significado, com as apreciações e atribuições de valores. A cada instante da tarefa educativa, nossos valores estão expostos, assim como os dos alunos, cotejados, ou não com os valores proclamados ou pela filosofia da educação existente, ou pelo senso comum, fazendo com que os mesmos tenham um significado diversificado.. Refletir sobre o valor dos valores mais do que uma necessidade, torna-se um desafio, que não pode ser evitado , pelo educador

3- A EDUCAÇÃO E OS VALORES

Ao tomarmos etimologicamente o conceito de educação verificaremos que a origem do termo apresenta dois grandes valores: do latim educare, educação representa guiar, orientar, nortear, conduzir e da origem educere, teríamos a obtenção das potencialidade do educando. Ora, aqui temos as duas vertentes da educação quando falamos em valores externos ao sujeito e quando nos referimos aos valores internos do aluno que devem ser despertados, valorizados e desenvolvidos.

A análise da ação educativa supõe, naturalmente, uma visão teórica, um modelo. Nenhuma prática, num sentido geral, é possível sem uma teorização, mesmo que seja implícita, parcial ou ideológica. Diferentes maneiras de conceber a educação refletem diferentes modos de ver o homem no mundo. Por isso, o entendimento de uma teoria educacional não pode se realizar sem uma certa compreensão dialética das relações entre idéias e a realidade, entre educador e o educando. Se de um lado, os homens podem ser vistos como produtos de circunstâncias e da educação, por outro lado, como diz Marx, “as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens e o próprio educador precisa ser educado”.

A educação está diretamente relacionada com a questão dos valores e é a partir desta análise é que compreenderemos a concepção de aluno, de professor, de escola e de mundo. O educando ao se defrontar com uma gama de valores vai começar a discutir sobre o que é valioso para ele; a importância desta valoração - que nem sempre é explicitada - vai ajudar o aluno a conhecer o significado dos seus próprios valores e os valores de sua cultura.

Essa cultura vai nos dar o referencial aonde esses valores são encontrados e como os mesmos são desenvolvidos, historicamente, na realidade. Hessen, afirma-nos que os valores podem tornar-se realidade. *“Uma obra científica, uma obra de arte, uma ação moral representam realizações de valores. Toda cultura é isto e o seu respectivo conceito não tem, nem pode ter, outro sentido. A cultura humana é na sua essência, uma realização de valores”.* (p.43)

Para o professor Antonio Paim, a cultura brasileira é parte da cultura ocidental cuja integração se dá pela mediação da civilização portuguesa, em pleno ciclo da modernidade. O que vale dizer é que a educação, inserida em determinada cultura, sempre se faz a partir de bases axiológicas, portanto fundamentada em determinados valores dessa cultura e visando, por outro lado, a transmissão, reprodução ou criação de novos valores. O educador tem que tomar consciência do papel da cultura na elaboração desses valores. A educação, diz Durmeval Trigueiro (1974), *“gera uma forma de consciência: torna explícitos os valores e os projetos do indivíduo e da sociedade, isto é o sistema de significações em ambos se sustentam e as idéias normativas que polarizam o respectivo dinamismo em busca de novos valores ou do rejuvenescimento dos valores antigos. Como valores e projetos constituem o cerne da cultura do grupo ou da comunidade nacional, a consciência orientada no sentido de captar uns e outros representa basicamente, uma consciência de cultura, um meio de compreendê-la e de promovê-la. Trata-se de uma consciência perceptiva, mas também crítica, de uma função anabólica, mas também catabólica, integradora, mas também desintegradora, embora a desintegração, no caso seja imposta pela percepção de novos valores pelos quais a coletividade social e histórica se iluminam”*.(p.142). O que Durmeval Trigueiro nos mostra é que para analisarmos a educação temos que entender a sua práxis; temos que entender, também, a questão do indivíduo e da sua cultura que se dá no trabalho, mas que ao mesmo tempo a cultura não é coextensiva com este, transcende-o como instância crítica e criadora.

O sujeito, diz Durmeval (1974), *“abriga condições psicológicas, individuais e típicas, segundo condições sócio culturais que ele conscientiza, reduzindo a sua própria estrutura de sujeito. O sujeito funde no seu lastro psicológico condições e valores sócio culturais”*(p.150).

A cultura é essencialmente dialética, possibilitando-nos além da descoberta a transcendência, ou melhor, além da reflexão dos fatos a projeção de utopias.

A história da educação brasileira, inserida em determinada cultura, mostra-nos a “descoberta” de seus valores e como em cada momento posterior havia a perseguição de novas utopias projetando o que seria o melhor ou o desejado para aquela linha apresentada.

Existem formas diversas de se abordar a questão da educação ao longo de sua história, a partir dos valores que são identificados em sua trajetória histórica. Dermeval Saviani procura caracterizar no seu estudo *“Tendências e correntes da educação brasileira”* (1983) as tendências presentes na educação brasileira apresentando quatro concepções: “humanista” tradicional, “humanista” moderna, concepção analítica e concepção dialética., onde estão explicitados os valores que as sustentam.

No livro *“Democratização da Escola Pública”* de José Carlos Libâneo, o autor divide em dois grandes grupos as tendências pedagógicas brasileiras: a Pedagogia Liberal subdividida em tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e a tecnicista;

a Pedagogia Progressista englobaria a tendência libertadora, a libertária e a tendência crítico social dos conteúdos, onde estão os valores de cada tendência seja no papel da Escola, no relacionamento professor-aluno, nas metodologias, etc.

Em estudos que estamos realizando, acreditamos que novos paradigmas surgem na educação fruto, principalmente, das dimensões que comportam esse paradigma, que são: a objetividade, a subjetividade e a totalidade. Seja na primeira que privilegia a questão do conhecimento, seja a segunda que aborda diretamente a parte dos sentimentos e valores, seja a totalidade que engloba todas as partes do processo educativo, assim como o aluno “por inteiro”, os valores constituem na tônica necessária à compreensão do processo educacional, no que diz respeito à concepção de homem, de mundo e da própria educação.

Ao analisar a questão dos valores nas diferentes abordagens da educação brasileira considero cinco “tendências” desta educação ao longo de nossa história: a educação tradicional com seu pensamento dominante idealista, e como valor básico a autoridade e a verdade; a educação escolanovista com seu pensamento liberal e valorizando as atitudes e atividades individuais; a educação tecnicista numa visão pragmatista onde a ênfase dos valores está na sua instrumentalização; a educação libertadora em que domina a visão política do contexto, em que se valoriza o conceito de “libertação” do homem e a educação questionadora, em que o pensamento dominante é a visão de totalidade, num contexto crítico reflexivo. Os valores buscados estão na categoria do homem não só como um ser pensante, mas com o um ser desejante, que se emociona, que se “valoriza” (auto estima) e que “valoriza” o outro (hetero estima) enquanto se realiza no seu processo de formação.

Esta breve análise da educação e dos valores - salienta a importância desta temática, principalmente, na formação dos professores, identificando a necessidade de se repensar sobre as categorias axiológicas e suas respectivas fundamentações no contexto educacional, sobre os aspectos básicos da prática pedagógica, tais como, a seleção dos conteúdos, a escolha das metodologias, a relação professor-aluno e a questão da avaliação. A educação está inserida numa sociedade, com determinada cultura: como conviver com esses valores, buscando um resposta constante que atenda não só as necessidades do momento histórico, mas, também, as potencialidades do aluno como pessoa humana? Há uma intencionalidade na educação - não há uma utopia em desvelá-la , e sim uma obrigação em questioná-la.

4- OS VALORES E A ESCOLA

Ao longo desse estudo valorizamos a questão do valor e a educação, buscando suas raízes e interpretações. Ocorre que esta relação, formalmente, acontece na Escola e,

portanto ela deve estar atenta - nas suas múltiplas atribuições - para a importância do campo axiológico no processo educativo. Numa sociedade, como a nossa, em que vivemos, em algumas áreas um inversão de valores socialmente tidos como aceitáveis e satisfatórios, assume papel de relevância a Escola na administração e possibilidade de vivência desses valores. Além dos valores intelectuais, mais trabalhados no contexto escolar, temos os valores estéticos, afetivos, políticos, religiosos e principalmente, os éticos que precisam ser desenvolvidos na Escola, não como uma disciplina, uma tarefa de aprendizagem, mas como uma vivência dos valores morais. A ética é o valor básico a ser trabalhado na Escola.

Acresce a esta reflexão a lembrança de que esses valores não ocorrem separadamente na Escola e “na vida”; são concomitantes e precisam de um “tratamento” mais específico para que o aluno possa discutir, refletir, questionar e decidir sobre os seus próprios valores.

Do significado da aprendizagem à aquisição de conhecimentos culturalmente acumulados; da escolarização à participação consciente na sociedade em que vive; da qualificação à realização do trabalho (não só como necessidade, mas numa valorização prazerosa) a Escola não pode ser indiferente, e sim promover um espaço para que os alunos se vivencie os valores, discutindo e argumentando sobre os “significados” dos mesmos.

O professor ao se preocupar apenas com o seu programa, sua disciplina, diminuí a possibilidade de conhecer e trabalhar as experiências axiológicas dos seus alunos. Quando a Escola impõe um “modelo” de aluno, a partir de que dados ela assim o determina? Em que medida os educadores têm consciência de sua própria escala de valores? Quais os “valores” que fazem parte da cidadania?

Educação - valor; Escola - valor - esta relação precisa ser mais trabalhada pelos professores para que hoje e no futuro estejamos consciente dos valores necessários a uma formação humana mais justa e democrática na formação do cidadão.

5 - CONCLUSÃO

A pesquisa que estamos coordenando tem nos levado a um aprofundamento na questão dos valores, tanto na área dos valores em educação, quanto na área dos valores dos próprios alunos inseridos no contexto escolar, como “culturas” próprias, seus valores específicos.

A fundamentação sobre valores torna-se necessária para que os educadores compreendam os elementos axiológicos das tendências educativas, levando a uma reflexão sobre os níveis de relação professor-aluno, das relações intersubjetivas que ocorrem no contexto escolar, das relações escola - comunidade - sociedade - mundo, etc.

Um dado significativo que pode ser ampliado na análise realizada é a questão dos valores que serão exigidos para os novos tempos. A reflexão de valores como liberdade, competitividade, qualidade, participação, por exemplo, devem ser trabalhados e vivenciados na escola, como forma, entre outros dados, de se pensar na educação para a cidadania como algo dinâmico e contínuo que ocorre, hoje, mas que se tem que estar preparado para o futuro. A que valores a Escola tem que estar atenta para um novo tempo? Esta é uma questão valorativa para todos os educadores.

BIBLIOGRAFIA

BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

CASSIRER, E. *Antropologia Filosófica*. Trad. Vicente Félix de Queiroz. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

FONTANELLA, Francisco Cock. Fundamento histórico -social dos valores. *Proposições*. São Paulo, Cortez, UNICAMP, vol.(2) ago.1991, p.5-14.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GERVILLA, Enrique. *Postmodernidad y Educación*. Valores y cultura de los jóvenes. Madrid, Dykinson, 1993.

GRISNPUN, Mírian Paura S. Zippin. Paradigmas em educação: avaliação e perspectiva. *Educação na ANPEd*. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1994, p.39-45.

_____. Os valores dos jovens no contexto atual. *Relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1994.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1989.

HESSEN, Johannes. *Filosofia dos valores*. Trad. Prof. L. Cabral de Moncada. Coimbra, Armênio Amado, 1980

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Fenomenologia do processo educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 60 34): 140-72, abr. /jun. 1974.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa, Dom Quixote, 1982

PAIM, Antonio. *Problemática do culturalismo*. Rio de Janeiro, PUC., Departamento de Filosofia, 1977.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. (org) *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

SCHELER, Max. *Ética*. Buenos Aires, Revista do Ocidente, 1948

_____. *Da reviravolta dos valores*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994..

SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. *Valores em Educação*. O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.

SUCUPIRA, Newton. Ética e Educação. In: *Presença Filosófica*. vol.I. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos. vol VI nº4, out./dez. 1980, p. 28-42.

CONTRIBUIÇÃO DOS EGRESSOS COMO AGENTE ESTRATÉGICO NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DO CEFET/RJ

Priscila Paiva – DEDIN, Cefet/RJ

priscila.paiva@cefet-rj.br

Paulo Cordeiro – egresso Cefet/RJ

paccordeiro@yahoo.com.br

Alessandra Silva – egressa Cefet/RJ

alerssil@yahoo.com.br

Úrsula Maruyama – DIGES, Cefet/RJ

ursula.maruyama@cefet-rj.br

PALAVRAS-CHAVE: Estratégia. Informação. Ensino. Egressos. PDI.

I – INTRODUÇÃO

A ação dos gestores públicos diante do desafio de realizar uma gestão que garanta a eficácia e a eficiência organizacional deve-se pautar pelo instrumento de planejamento estratégico, representado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Alday (2000) ressalta que tanto para planejar quanto para projetar o futuro é necessário que existam pessoas capacitadas e líderes que dominem práticas de pensar estrategicamente com os recursos disponíveis.

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para Bresser-Pereira (1996), representam a atuação do Estado nos serviços não exclusivos, ou seja, concorrentes com o setor privado. Considerar a prerrogativa de uma estrutura descentralizada nas IFES garante ou, pelo menos, deveria garantir a autonomia, nos aspectos que tangem à sua gestão administrativa, financeira e orçamentária.

Osborne e Gaebler (1994) defendem em seu livro “Reinventando o governo” que, diante da emergência da economia global que afronta os diversos países, a questão da governabilidade exige do administrador uma atitude de prontidão e visão empreendedora em face das questões internas e externas dos governos.

Para Mizael et al (2013), num contexto voltado para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) a situação também não é diferente, pois uma nova postura

administrativa é exigida dos gestores diante aos desafios de alcançar resultados, tais como: oferecer um ensino de melhor qualidade e qualificar profissionais preparados para o mercado de trabalho, e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, bem como estender tais conhecimentos para a sociedade.

Segenreich (2005) destaca a importância do PDI como um instrumento de planejamento estratégico da organização ao afirmar que, “à medida em que este plano é resultado de uma construção coletiva, impõe-se, naturalmente como fio condutor para qualquer avaliação, interna ou externa”.

Desta forma, o PDI representa um instrumento para a instituição que estabelece diretrizes e direções para a elaboração de seus projetos e ações, traduzindo o entendimento do plano estratégico para os níveis táticos e operacionais. O documento é elaborado para um período de cinco anos, por meio da análise da situação atual da instituição, combinado com um projeto de Plano de Ação, considerando indicadores e metas realizáveis dentro deste período. Assim como o PPA (Plano Plurianual), o PDI deve ser um compromisso de metas planejadas e apresentadas à comunidade que anteceda à gestão que o executará.

Tendo em vista as considerações apresentadas e que o PDI é um instrumento de planejamento das universidades, legalmente instituído, levantou-se a seguinte questão norteadora deste artigo: como o PDI pode utilizado como um catalizador de egressos?

II - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento geralmente elaborado para um período de cinco anos, identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2004).

Conforme o Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento que identifica a Instituição de Ensino, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.

São considerados como conteúdo mínimo para a composição do PDI, os objetivos listados pelo Art. 21 do Decreto nº 9.235/2017, dos quais podemos destacar:

I - Missão, Objetivos e Metas da Instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), que conterà, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;

III - Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e de cada um de seus cursos, com especificação das modalidades de oferta, da programação de abertura de cursos, do aumento de vagas, da ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, da previsão de abertura de campus fora de sede e de polos de educação a distância;

IV - Organização Didático-Pedagógica da Instituição, com a Indicação de Número e Natureza de Cursos e Respectivas Vagas, Unidades e Campus para oferta de cursos presenciais, polos de educação a distância, articulação entre as modalidades presencial e a distância e incorporação de recursos tecnológicos;

V - Oferta de Cursos e Programas de Pós-Graduação lato e stricto sensu, quando for o caso;

VI - Perfil do Corpo Docente, assim como dos Tutores de Educação à Distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho;

VII - Organização Administrativa da Instituição e Políticas de Gestão, com identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência e divulgação de informações da instituição e das eventuais parcerias e compartilhamento de estruturas com outras instituições, demonstrada a capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados;

VIII - Projeto de Acervo Acadêmico em Meio Digital, com a utilização de método que garanta a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais;

IX - Infraestrutura física e instalações acadêmicas, que especificará:

a) com relação à biblioteca:

1. Acervo Bibliográfico físico, virtual ou ambos, incluídos livros, periódicos acadêmicos e científicos, bases de dados e recursos multimídia;

2. Formas de Atualização e Expansão, identificada sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; e

3. Espaço Físico para Estudos e Horário de Funcionamento, pessoal técnico-administrativo e serviços oferecidos; e

b) com relação aos Laboratórios: instalações, equipamentos e recursos tecnológicos existentes e a serem adquiridos, com a identificação de sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos e a descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas;

X - demonstrativo de Capacidade e Sustentabilidade Financeiras;

XI - oferta de Educação à Distância (EAD), especificadas:

- a) sua abrangência geográfica;
- b) relação de polos de educação a distância previstos para a vigência do PDI;
- c) infraestrutura física, tecnológica e de pessoal projetada para a sede e para os polos de educação a distância, em consonância com os cursos a serem ofertados;
- d) descrição das metodologias e das tecnologias adotadas e sua correlação com os projetos pedagógicos dos cursos previstos; e
- e) previsão da capacidade de atendimento do público-alvo.

Para a elaboração do PDI e atingimento desses objetivos é importante a participação da comunidade interna e externa a instituição. Gestores, discentes, docentes, técnicos-administrativos, egressos e a sociedade são convidados a participar deste processo. E dentre todos esses agentes, o presente artigo buscou ressaltar a relevância da participação dos egressos (ex-alunos da Instituição).

III - A CONTRIBUIÇÃO DOS EGRESSOS PARA O ATINGIMENTO DE OBJETIVOS DO PDI

A compreensão da conexão entre a escolaridade e o acesso ao mercado de trabalho tem motivado desde longa data a realização de estudos, com enfoques, metodologias e abrangências diversas, que têm buscado compreender os elementos envolvidos nessa relação (VARGAS, 2010).

Cada vez mais a sociedade brasileira vem exigindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) cumpram de forma mais eficaz a sua missão de formar profissionais bem qualificados e preparados para atender às necessidades do mercado. E para isso, é muito importante que os objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional das organizações de ensino estejam alinhados a esse propósito e um grande agente na contribuição deste processo são os egressos.

Bertrand (2005) destaca a necessidade de um melhor conhecimento das condições atuais de inserção dos diplomados no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que destaca a importância de acompanhar os egressos, observando que nos países em desenvolvimento que a necessidade de um melhor conhecimento do futuro dos jovens egressos do sistema educacional torna-se mais premente.

O perfil do egresso, em conjunto com as concepções filosóficas, é o elemento que articula os demais componentes do projeto pedagógico. Neste sentido, o processo de construção do perfil do egresso é fundamental para o sucesso de um projeto pedagógico e implica na definição dos elementos constituintes deste perfil e na metodologia para sua especificação e validação. A abordagem por competências pode ser empregada neste processo na medida que permite considerar que as competências são os elementos constituintes do perfil e propõe orientações metodológicas para a criação de modelos de competências (CIDRAL et al, 2001).

Afinal de contas, um egresso de um curso de nível superior, durante a sua experiência profissional, tem a possibilidade de confrontar as competências adquiridas durante sua vida acadêmica com o exercício de sua profissão. E a partir dessa comparação, pode prestar importante contribuição, opinando e avaliando o curso e a instituição em que se graduou, evidenciando suas potencialidades e limitações. E com base nessas informações coletadas é possível aprimorar a estrutura político-pedagógica e a gestão da instituição, fortalecendo a missão institucional e melhorando a qualidade de seus serviços, atendendo assim, às expectativas da sociedade.

Destarte, é importante para os gestores entenderem como esses agentes estão inseridos no mercado de trabalho: se trabalham na área na qual se formaram, se receberam algum aumento salarial após formados, como as empresas/sociedade enxergam seus graduados. Assim, o *feedback* e as causas que originam essas respostas auxiliam a gestão nas tomadas de decisões, a fim de realizar um planejamento de forma mais assertiva sobre o rumo e os objetivos que a instituição deve buscar na elaboração do seu próximo PDI ou de suas revisões.

No momento atual, possuir informações tempestivas, pertinentes e de qualidade é um grande diferencial estratégico pois possibilitada aos gestores que realizem de forma rápida modificações em seu modo de pensar e de agir, sempre que necessário.

Assim sendo, criar um canal de comunicação com os egressos e fortalecer essa interação entre a Instituição de ensino e esses agentes tem se tornado cada dia mais uma ferramenta gerencial estratégica e de suma importância que, aliada a outros indicadores pode se constituir em um importante diferencial para que a instituição atinja seus principais objetivos e a sua missão.

Porém, apesar de todos esses benefícios, o que se percebeu durante a realização desta pesquisa nos sites das instituições de ensino superior é que muitas organizações ainda não possuem um sistema eficaz para interagir com os seus egressos, impossibilitando o contato com esses agentes e conseqüentemente a perda de informações estratégicas relevantes.

IV - ANÁLISE DE MÉTODOS PARA PROPOSTA DE APLICAÇÃO COM EGRESSOS

Para conseguir uma operacionalização adequada do planejamento, Araújo (1996) destaca alguns pontos que devem ser considerados, tais como: expectativas e desejos dos participantes; identificação da missão da organização e de seus objetivos; análise do ambiente interno e externo; formulação de metas; delineamento de estratégias; planos de ação; melhoria dos sistemas de informação e controle; implementação e avaliação. Já a criação de competências foi baseada em pesquisas como as técnicas observadas por McLagan (1997) e utilizadas na gestão (Quadro 1).

Quadro 1 – Modelos de Gestão por Competências (MCLAGAN, 1997)

Modelos de Gestão por Competências	Descrição do Método
Análise do trabalho	Os profissionais com melhor desempenho são observados com o objetivo de registrar o que fazem e quais os resultados que alcançam. O modelo de competência resultante documenta as tarefas e resultados da execução das tarefas ou ainda, conhecimentos, habilidades e atitudes dos profissionais.
Entrevista do incidente crítico	São realizadas entrevistas onde é solicitado aos profissionais o relato de situações desafiadoras por eles enfrentadas. A partir disto, as tarefas e resultados são descritos ou os conhecimentos, habilidades e atitudes inferidos
Conjunto de entrevistas de incidente crítico	São realizadas entrevistas com profissionais que apresentam desempenho médio e desempenho superior. A seguir as competências são mapeadas e são eliminadas aquelas que são comuns aos dois grupos
Criar suposições sobre o futuro	A partir de suposições sobre o futuro do trabalho e do ambiente do trabalho são realizadas entrevistas com especialistas com o intuito de identificar as competências que serão necessárias.
Criar processo de planejamento do trabalho	Os processos de planejamento de trabalho permitem que profissionais pensem a respeito das implicações das mudanças estratégicas e do ambiente de trabalho sobre seu próprio trabalho e suas competências.

Considerando o conceito de Zarifian (2001), o conhecimento ou o “saber” é adquirido por meio da aprendizagem, sendo na absorção dos conhecimentos e na relação educativa que as competências normalmente são formadas e desenvolvidas. Para Le Boterf (2003), os conhecimentos podem ser desenvolvidos tanto na educação formal quanto na experiência profissional.

Por outro lado, a partir dos estudos realizados (MCLAGAN, 1997; ZARIFIAN, 2001; LE BOTERE, 2003), é possível a criação de novos modelos de competência baseados em modelos consolidados na literatura. Além disso, é preciso destacar a necessidade de criar técnicas específicas a respeito de atividades profissionais que existirão no futuro e que não podem estar pautadas em modelos de competências existentes na atualidade

V - FERRAMENTA EFETIVA DE COMUNICAÇÃO DOS EGRESSOS COM A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Um dos maiores desafios dos alunos que recém-formados nas instituições de educação brasileira é a tomada de decisão em qual empresa ou área profissional deverá ser desenvolvida. O ensino superior tem como objetivo mostrar a abrangência da ciência e quais são as oportunidades e as possibilidades que podem ser aproveitadas, como também, estruturar e ensinar as habilidades necessárias para o exercício das profissões relacionadas.

Por conseguinte, muitos alunos não conseguem identificar quais as áreas oferecidas pela ciência são mais adequadas aos seus talentos e aptidões e em consequência há um desinteresse dos ex-alunos a se reaproximarem das instituições de ensino pois elas não foram capazes de reconhecer suas habilidades e a potencializando ao máximo.

A aproximação dos egressos com a instituição colabora na integração dos recém-formados no mercado de trabalho através de conselhos, trocas de experiências e até abrindo oportunidades em seu ambiente de trabalho. Para que isso aconteça a instituição de ensino tem que criar meios de interação eficiente para que os ex-alunos se interessem em manter um vínculo estável e proativo. Um método muito usado em universidades na Europa é a criação de um departamento focado no relacionamento dos ex-alunos e nos alunos que estão cursando os últimos semestres do curso.

A realização de atividades e a criação de networking é muito interessante para os estudantes no fim do curso e os ex-alunos que tem como oportunidade a captura de talentos e ideias para mudanças no mercado de trabalho. Por exemplo, o tema revolução industrial 4.0 da digitalização é muito recente e ainda desconhecido para muitos profissionais que estão atuando no mercado. Através dessa interação profissionais podem aprender mais sobre a atual conjuntura da tecnologia e trazer esse conhecimento para dentro da organização a tornando mais competitiva e moderna. Por outro lado, o estudante pode encontrar pessoas que vão fomentar suas ideias e paixões. Os recém-formados tem o contato com profissionais atuantes gerando a possibilidade de criação de novos modelos de negócio e Startup.

O Plano de Desenvolvimento da Instituição pode ser fomentado através de atividades e interação constante com ex-alunos. A instituição terá o compromisso de criar eventos com palestrantes de referência na área de pesquisa, criação de um banco de dados para análise e combinação de perfil, relacionamento virtual e comunicação constante com os egressos e o principal, a criação de uma área de interação e desenvolvimento de ideias.

O espaço mais conhecido como Innovation HUB onde ideias e criatividades serão fomentadas e implementadas com o objetivo de criar novos modelos de negócio e produtos inovadores (UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCE MUNICH, 2018). Entre outras várias possibilidades e atividades que podem ser exercidas pela instituição, mas o mais importante é o compromisso da gestão na criação de um departamento focado nessa atividade, um trabalho extenso e complexo, pois exige muita comunicação e estratégia.

Os resultados são considerados relevantes para a instituição, pois uma vez considerando que os egressos estão compromissados e atuantes, representando um indicador que o resultado do ensino é eficiente e motivacional, pois ex-alunos querem colaborar com os docentes e alunos para criação de novas oportunidades e ideias. Não obstante, os exemplos supracitados são considerados ferramentas efetivas de comunicação com os egressos e banco de possibilidades e desenvolvimentos para a instituição.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das competências profissionais e de competências de empregabilidade e educação continuada dos egressos deve ser uma preocupação constante por parte das instituições de ensino superior.

Nesse sentido, o investimento na pesquisa com egressos se torna um grande diferencial estratégico para as instituições que já o fazem e de interesse para os demais gestores, alunos, docentes; uma vez que todos se beneficiam pelos resultados desta interação seja pela melhoria na qualidade dos cursos e conseqüentemente nas avaliações destes; como também pela possibilidade de maior interação “da sala de aula com o mercado” e “da instituição com a sociedade” possibilitando uma base de informações relevantes para o direcionamento da construção do PDI.

Durante a realização desta pesquisa, constatou-se também a necessidade de institucionalizar a prática do acompanhamento dos egressos na cultura da organização e que para isso é necessário que todos internamente se conscientizem dessa importância e trabalhem essa sensibilização nos alunos desde os seus primeiros anos nos cursos.

A partir da leitura deste artigo espera-se que mais gestores, alunos e egressos possam refletir e se sensibilizar sobre a relevância desse interação “egressos e instituição” e que

cada vez mais os objetivos propostos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais e nas Instituições como todo, estejam mais próximos de atender as reais necessidades da sociedade e formem profissionais cada dia mais competentes no atendimento das demandas do mercado.

REFERÊNCIAS

ALDAY, Hernan E. C. O planejamento estratégico dentro do conceito de administração estratégica. Rev. FAE, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 9-16, maio/ago. 2000.

ARAÚJO, Maria A. D. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 74-86, jul./ago. 1996.

BERTRAND, Olivier. Educação e Trabalho. In: DELORS, Jacques. A educação para o século XXI. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em 10 jun.2018.

BRASIL-MEC-INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: orientações gerais, Brasília, INEP, 2004.

BRASIL-MEC-SINAES. Ministério da Educação. Comissão Especial de Avaliação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: da concepção à regulamentação. Brasília, INEP, 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter K. (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro, FGV, 2005.

CIDRAL, A. et al. A abordagem por competências na definição do perfil do egresso de cursos de graduação. COBENGE 2001.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MCLAGAN, P.A. Competencies, Training and Development, American Society for Training and Development, vol. 51, no. 5, may 1997, p. 40-47.

MIZAEL, G. et al. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. *Rev. Adm. Pública* — Rio de Janeiro 47(5):1145-164, set./out. 2013.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. *Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. Brasília: MH Comunicação, 1994.

SEGENREICH, Stella C. D. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. *Ensaio: Aval. Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, abr./jun. 2005.

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCE MUNICH. Universidade de ciências aplicadas de Munique – Programa Alumni. Disponível em > https://www.hm.edu/sekundarer_navigation/alumni/index.de.html. Acesso em 15 jun.2018.

VARGAS, M. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 149-163, mar. 2011.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

A URGÊNCIA DO EXERCÍCIO REFLEXIVO NA CIVILIZAÇÃO BÁRBARA: UMA DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Wagner de Moraes Pinheiro – CEFET Maracanã/ RJ – PPFEN
wagnerdemoraespinheiro@gmail.com

Palavras-chave (Ensino de Filosofia. Hannah Arendt. Crise. Responsabilidade. Justiça)

I – INTRODUÇÃO

O presente trabalho defenderá a urgência do ensino de filosofia na atual sociedade. A partir da noção de uma perpetuação do totalitarismo nos países que se dizem livres, por meio do que Arendt chama da “banalidade do mal”, se explorará a diferença entre a sociedade civilizada e as atividades bárbaras. Se Será feita a diferença entre a responsabilidade pessoa e a responsabilidade política para explorar tal noção, da civilização bárbara. E para argumentar, por fim, a favor da urgência do ensino de filosofia nesta civilização. A defesa do ensino de filosofia será feita com base no entendimento de que o ensino de filosofia possui o papel de propiciar um ambiente de reflexão sobre a responsabilidade pessoal e política do indivíduo e coletivo. Se defenderá que o ensino de filosofia, no embate contra o pensamento totalitário, possui um papel fundamental de propôr a reflexão com diferentes vozes de seu tempo, proporcionando aos alunos revisitar a tradição num olhar atual e crítico, questionando sua responsabilidade moral e política dentro da crise.

II – UMA EDUCAÇÃO CIVILIZADORA

No presente texto, o civilizado se trabalha por meio de três definições¹⁷⁰. A primeira é o homem com formação acadêmica, ou seja, com graduações. Nesse primeiro caso, Arendt coloca a necessidade de se diferenciar o papel do intelectual da reflexão. Isso, pois o conhecimento de autores e graduações não o faz automaticamente ter diálogo com o mundo ao seu redor. O segundo é o polido, que se porta bem. Neste caso, a responsabilidade moral do indivíduo confunde-se com a responsabilidade política, no

170 As definições de bárbaro e civilizado foram tiradas do texto de Michael Walzer “On Toleration”: Yale University Press (1997).

qual um bom cidadão é um bom homem, que sabe se portar bem – é digno¹⁷¹. A terceira noção é daquele que traz a civilização. O civilizador como o que traz a civilização, este traz consigo a educação que é civilizadora, e, portanto, uma colonizadora.

O papel da educação na civilização forma e educa o aluno como um civilizado que pensa suas ações a partir de um *locus*. Esse espaço de ação, segundo Arendt, está referenciado “*a faculdade da ação que é a faculdade política por excelência, numa das muitas e múltiplas formas da comunidade humana*” (KOHN, 2008 p.323). Essa responsabilidade da educação nos exige, como professores, “pensar o que estamos fazendo” – pergunta levantada por Arendt. Essa pergunta retorna a noção de que não podemos negar a responsabilidade que nos foi legada, de modo pessoal ou coletivo.

RESPONSABILIDADE PESSOAL E COLETIVA

Ao dar uma visada na obra de Hannah Arendt, nos deparamos com a seguinte questão – pode uma civilização se comportar de forma bárbara? A pergunta perturba-nos, se coloca de modo assombrosamente atual por levantar o problema da banalidade do mal e do pensamento totalitário nos países de regime democráticos. O questionamento nos impõe a necessidade proposta pela presente edição da coleção “chás para a filosofia”, que se detém no importante tema da defesa da filosofia e seu ensino. A discussão envolvida na responsabilidade pessoal e política ressurgiu em momentos de crise, para se repensar o posicionamento do indivíduo e coletivo perante a justiça.

O julgamento de Eichmann em 1946, por exemplo, pôs em pauta a diferença entre a responsabilidade moral do indivíduo e a responsabilidade política, o dever que este possui para com a coletividade e seu compromisso moral para com o eu. No caso de Eichmann, seu compromisso para com a causa sequer o permite questionar sobre a possibilidade de existir a responsabilidade para o *self*. Assim, ele se anula diante da coletividade, em prol de ser um “bom cidadão”.

Apesar de muitos dos funcionários do governo nazista portarem-se de modo civilizado – terem formação, serem polidos, cultos, cumprirem bem seus papéis sociais – a responsabilidade política que lhes cabia não era questionada. Porquanto sua culpabilidade, que não é coletiva, mas individual, não foi levada em conta por suas ações. A culpa de cada ação, cometida por cada envolvido nos tórridos males do governo nazista não poderiam ser cobrados de um grupo, embora a responsabilidade esteja sobre o grupo. Então Arendt conclui que a culpa se cobra individualmente, mas a responsabilidade recai sobre o coletivo como um todo.

171 A necessidade de ser bom (*kálos*) para ser um bom cidadão é aristotélica e é explorada por Arendt em “homens em tempos sombrios”. Ser digno é ter virtudes que, não apenas o fazem ser merecedor de ser cidadão, mas esse jogo mesmo, e a atividade cívica o dignificam.

O eu (*self*) carrega a responsabilidade moral do sujeito. A crítica de Arendt a modelos solipsistas de teoria política se seguem justamente de uma base com cunho no *self*, justificando a necessidade de um homem bom para a política. Entretanto essas não dão consideram a responsabilidade política. Devemos dar conta de como a educação do civilizado produziu uma massa acrítica de

A facilidade com que tais mudanças ocorrem sugere que todo mundo estava dormindo profundamente enquanto elas ocorriam. Estou me referindo, é claro, à Alemanha Nazista e, em certa medida, à Rússia stalinista. Quando subitamente os mandamentos mais básicos da moralidade ocidental foram invertidos; no primeiro caso o mandamento “não matarás”; no segundo caso, “não levantarás falso testemunho”. E tampouco o que veio depois poderia nos consolar. Isto é, a inversão da inversão, isto é, o fato de ter sido tão surpreendentemente fácil mesmo que se poderia dizer que a reeducação foi automática. Na verdade, nos dois casos trata-se do mesmo fenômeno. (ARENDR, 2000 p.133-134)

Ora, o civilizado, como depreende-se do trecho, é apenas aquele submetido aos parâmetros da alta cultura. A inversão dos valores morais, imbuídos nesses parâmetros, como demonstrou Arendt, levou o homem civilizado a uma “inversão automática”, sem questionar o porquê ou para quê dessa inversão. O mesmo aconteceu quando os valores morais inverteram novamente, com o fim da segunda guerra. A responsabilidade moral do indivíduo está entregue ao coletivo, como se estivesse jogado no mundo, sem capacidade de escolha.

A responsabilidade cobra de todos uma resposta, indiscriminavelmente. Somos os responsáveis por nossas ações e devemos prestar contas delas no âmbito da política. Não é porque o governo nazista, em sua concentração de mal totalitário como título e ideal – foi derrotado, que automaticamente todos se isentaram de sua culpa trazida pelas atrocidades do mesmo governo. Todavia, o que houve foi uma inversão automática do pensamento. O “bom cidadão”, neste sentido, é sujeito ao jogo da política sem qualquer perspectiva de protagonismo. A responsabilidade política nos pesa por estarmos perante outros, e com outros, e por isso, pertencermos ao mesmo mundo. Os civilizados, isentos do eu, agem de forma bárbara por não serem responsáveis por si, mas delegarem essa responsabilidade a máquina pública.

Sobre a relação entre ambas responsabilidades, Arendt relembra Sócrates, que afirma que prefere mil vezes estar em desarmonia com a orquestra, que desafinar sua lira em contradição a si próprio (ARENDR). Essa é uma imagem de força para se compreender como a necessidade da filosofia surge da contradição entre a responsabilidade pessoal – moral – e a responsabilidade política. Embora Arendt em sua perspectiva de política não esteja em pura consonância à noção de Sócrates, por variar a ideia de verda-

de como aparência e da política como essencialmente verdadeira – por meio de virtudes morais e verdades eternas –; é nesta contradição da moral que se encontra a

UM AMBIENTE QUE PROPICIAR REFLEXÃO SOBRE RESPONSABILIDADE

O ensino de filosofia nos últimos tempos, toma novos sentidos, a partir da ideia de crise. O ensino de filosofia deve se posicionar, propondo uma resposta a partir de sua responsabilidade. A urgência de se pensar, e abrir um ambiente para pensar as responsabilidades pessoal e política, devem estar na disciplina da filosofia. Da tamanha importância da reflexão nos tempos em que a banalidade do mal insurge, faz-se necessário relembrar o trecho em que Arendt diz:

Será que a atividade de pensar como tal, o hábito de refletir e pensar sobre tudo o que vem a acontecer, sem levar em conta o conteúdo e totalmente independente dos resultados, será que essa atividade pode ser de tal natureza que “condiciona” os homens contra fazer o mal? (ARENDR, 2007 p.220)

Ora, a atividade de pensar sobre algo é entrar em diálogo com outras vozes, de maneira descompromissada. A necessidade dessa atividade está intimamente ligada ao ensino de filosofia, e que cabe ao professor de filosofia estimulá-la na aula para combater os juízos pré formados, e o pensamento único.

Inquerida sobre efetividade dos movimentos estudantis nos EUA, Hannah Arendt responde que apesar destes serem organizados e terem a capacidade de mobilização a ponto de reunir centenas de milhares em Washington, e alcançar objetivos reais em no jogo da política, a “esterilidade mental” limita os alunos a conceitos do século XIX e a discutir notas de rodapés de autores intelectuais. “*Nada disto tem qualquer relação com as condições de hoje. E nada disto tem qualquer coisa a ver com reflexão*” (ARENDR, 2013 p.178). A conclusão disto é que gerar um ambiente para se refletir sobre a responsabilidade no ensino de filosofia é mais difícil do que parece. Os professores dão a matéria, mas não colocam um ambiente propício de crítica sob as responsabilidades, ou limitam-se a parte política, o que considera Arendt um desserviço (ARENDR, 2013 p.180).

O ensino de filosofia deve remeter ao jogo da política, e este não está guardado pelo aluno civilizado. Pensar esta responsabilidade não é colocar em movimento a mobilização de transformação social, tampouco a intelectualização do estudante. O papel do ensino de filosofia, neste jogo, deve ser o de propiciar um ambiente de diálogo com diferentes vozes, e que, nessa diversidade, se permita a possibilidade de novos inícios. A capacidade de refletir sobre o próprio julgar é uma tarefa para o ensino de filosofia nesta civilização onde se diz livre, mas a barbárie sobrepuja-se como imperativo na política.

Pensar seus papéis e pôr em prova os mesmos nos diversos campos da política, testar sua capacidade de ser filho, aluno, cidadão, e tornar suas ideias em embate com o público.

Distinguir a responsabilidade moral e política não é claro em todas situações, a não ser que se coloque sobre uma situação-limite. É com esse sentido que, em momentos de crise tal diferença salta mais evidente, e requer uma posição crítica do indivíduo, ou esse será engolido como uma “engrenagem” no sistema (KOHN, 2008 p.239). O juízo reflexivo, é a faculdade referida por Arendt no seu último livro como aquela que seria uma salvação para o homem em tais situações. Assim como no texto “a crise na educação”, no qual Arendt coloca o juízo como um divisor de águas em momentos limites. Ora, nesses momentos, julgar com juízos pré-formados pode ser catastrófico. E neste momento que o papel da filosofia torna-se ainda mais urgente. Os juízos preconceituosos, de formas diversas, insurgem como a estrutura basilar do mal banal no pensamento totalitário, mas é o juízo reflexivo que embate a este com uma capacidade de dialogar e ampliar seu juízo por novas possibilidades e qualidades de discurso, gradativas, sempre sob suspeição e análise. Essa diferença drástica entre os juízos preconceituosos e o juízo reflexivo, nos mostra como o espaço para o ensino de filosofia é, não só necessário, mas urgente em nossa sociedade.

No livro entre o passado e o futuro, segue outra crítica ferrenha e atual às reformas atuais, com contornos totalitários de nossa sociedade. As noções de que é necessário homogeneizar o pensamento estudantil, assim como direcioná-los segundo suas competências mercantis, remete à crítica de Arendt à reforma dos EUA, que promovia um modelo de, segundo ela, controle de massas. A responsabilidade de onde vai parar a vida do civilizado não é nem dele, pois o modelo da educação proposto como civilizadora direciona o aluno ao pensamento que deseja, estrutura como quer e, ainda, não resolve o que não lhe é interessante.

O presente e atual papel na filosofia é de impacto necessário na sociedade, que, possui reflexos do pensamento totalitário. Que caminha para uma educação colonizadora, por meio de reformas sem fundamento real e estabelece uma perpetuação de um modelo acrítico de se pensar. Nesse sentido que refletir sobre suas responsabilidades, de modo que se desenvolva a oportunidade de julgar de maneira crítica sobre elas, é um papel indispensável para a filosofia.

CONCLUSÃO

O trabalho apresentou a distinção entre responsabilidade pessoal e política em Hannah Arendt, com o objetivo de defender a urgência do ensino de filosofia na atual civilização, que possui demonstrações de barbárie. Para tal se demonstrou a noção de civilizado em três definições, explorando suas possibilidades dentro da responsabilidade moral e política. Como mostrou-se, o civilizado é ator de barbárie por não refletir sobre sua responsabilidade moral e, também sua culpabilidade intransferível, apesar de ser sempre responsável como ator no campo da política. Com base nisso, Argumentou-se dos pe-

rigos da atual sociedade, que possui traços do pensamento totalitário, por assimilar a ideia de que é necessário formar alunos civilizados que movem na mesma direção curricular. A reforma do ensino promove a ideia de homogeneidade nos alunos e de falta de opção profissional. Concluiu-se da urgência do ensino de filosofia para promover a reflexão sobre as responsabilidades individuais e coletivas no cenário da crise para uma resposta diferente da fornecida pelo modelo de educação que meramente se intenta civilizar o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARENDT, Hannah. A condição humana: Forense universitária, 2007.

_____. A vida do Espírito: Relume Dumará, 2000.

_____. Crises da República: Perspectiva, 2013.

_____. Entre o passado e o futuro: Perspectiva, 2011.

_____. Origens do Totalitarismo: Companhia das letras: companhia de Bolso, 1990.

_____. Responsabilidade e Julgamento: 2007

_____. Dignidade política: Martins Fontes, 2002.

_____. Compreensão e política (As dificuldades de compreensão).

Labor, Work, Action. Amor Mundi: Explorations in the Faith and Thought of Hannah Arendt. Bernauer James. W. (ed). Martinus Nijhoff, 1987

_____.

Org.: KOHN, J. Compreender Hannah Arendt. Trad.: BOTTMAN, D.: Editora UFMG, 2008. _____. Sobre a natureza do totalitarismo: uma tentativa de compreensão.

Org.: KOHN, J. Compreender Hannah Arendt. Trad.: BOTTMAN, D.: Editora UFMG, 2008.

ASSY, B. Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt. Perspectiva, 2015

WALZER, M. On toleration. Yale University Press. 1997

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FILOSOFIA

Celso Eduardo Santos Ramos

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo levantar questões sobre o que é a filosofia?. A partir dos textos de Platão, “A apologia de Sócrates”, e o Livro I de “A Metafísica”, de Aristóteles, refletiremos sobre a origem das questões filosóficas, sobre os objetos próprios de estudo da filosofia, bem como sua importância para entendermos a realidade que nos cerca.

Constantemente, aquele que se dedica ao estudo da filosofia é interpelado e precisa, minimamente, responder a esta questão. Como um exercício sempre necessário, nos dispusemos, então, a responder tal questão a partir dos textos clássicos da tradição filosófica e, com ajuda destes, também, procuramos desenvolver um olhar próprio acreditando que a filosofia nos proporciona essa possibilidade, qual seja, aprender com os filósofos a olhar para a realidade com seus próprios olhos, porque qualquer objeto pode ser observado por inúmeras perspectivas.

Simplemente, se repetíssemos, como papagaios, aquilo que os pré-socráticos, tais como Platão ou Aristóteles, nos falaram, não ampliaríamos o conhecimento. A filosofia parece nos exigir outra postura, ou seja, pensar a partir do que já foi produzido, mesmo que refutando uma ideia, para que, então, uma nova resposta seja dada para um antigo problema. A aventura filosófica consiste nesta busca! Para isto, é importante que olhemos o mesmo (o problema) com estranheza. A atualização de questões que foram propostas há séculos passados, também faz parte deste exercício constante de reflexão.

A Filosofia está, então, relacionada à elaboração do conhecimento. Mais uma vez precisamos fazer o exercício de nos afastarmos dos conceitos que encobrem as origens do pensamento filosófico encontrados em Platão e Aristóteles, ao mesmo tempo sabendo que esses dois filósofos vão determinar, de certa forma, os caminhos pelos quais a elaboração do conhecimento passou a ser entendido.

Nos parece que, desta forma, a filosofia será uma espécie de conhecimento do conhecimento, ou seja, é o desenvolvimento do olhar diferenciado sobre determinada realidade. E, diante do tanto que escrevemos, ainda encontramos dificuldades para determinar o que, de fato, é a filosofia ou o seu processo de construção. Podemos afirmar, portanto, que ela não é, absolutamente, algo pronto para ser aplicado.

Dessa forma, para que se dê uma participação no conhecimento filosófico é importante que, ao sujeito, seja proporcionada a possibilidade de uma experiência reflexiva e,

a partir desta experiência, este sujeito extraia o material para sua reflexão, extraia suas próprias vivências e, através destas, encontre o auxílio para dar os passos necessários à construção do seu próprio caminho de argumentação partindo, então, para a aventura da descoberta.

II.O QUE É FILOSOFIA?

A pergunta feita sobre o que é filosofia necessita que, antes de tudo, consultemos ou visitemos os textos que deram origem a tal questionamento. Este, talvez, seja o exercício mais difícil para aqueles que, hoje, precisam se ocupar com tal investigação. Ao nos remetermos ao tempo em que a filosofia nasce, nos é colocado o desafio de, por algum tempo, deixarmos aquilo que ouvimos falar a respeito da filosofia para encontrar, entre os primeiros pensadores, o que envolve este ramo do conhecimento. É oportuno dizer que o aluno que chega ao curso de filosofia traz consigo diversas ideias a respeito do que seja filosofia. Tais ideias, a respeito do que seja o objeto de estudo da filosofia, são, muitas vezes, distorcidas ou mesmo reduzidas. Portanto, neste trabalho, nos propomos a responder a questão “*o que é filosofia?*”, não pelo caminho facilitado da simples nomenclatura forjada pela frase de efeito, mas, a partir da leitura dos textos de Platão e Aristóteles, nos propomos traçar uma resposta que apresente, na verdade, as características desta tarefa: a tarefa da investigação.

Já nos deparamos, assim, com a primeira dificuldade ou o primeiro desafio proposto pela filosofia, a saber, a investigação. À princípio, o que nos chama a atenção no texto de Platão, “A apologia de Sócrates” é a influência que este sofreu dos “pensadores originários” na medida em que, em sua defesa, confessa não ser sábio, porque sabe, Platão, em sua sabedoria, reconhece que não sabe e este fato (de saber que não sabe), ou melhor dizendo, de carregar consigo a consciência de sua própria ignorância ao ponto de contrariar o próprio oráculo, o diferencia dos demais.

Diante desse primeiro aspecto lembramos da máxima que diz que filosofar significa ser amigo da sabedoria. Esta máxima nos parece distante do que seja filosofar. As razões pelas quais Sócrates investiga não parecem estar ligadas a uma amizade, tão somente, mas a uma necessidade que na “apologia de Sócrates” nos parece ser uma necessidade mais profunda, ligada a um modo de vida. Sócrates revela-se um indivíduo rejeitado por seus pares, justamente, por mostrar-lhes que aquilo que acreditam saber transformava-se em incerteza, após algumas perguntas.

A partir do questionamento, Sócrates acaba descobrindo que aquela pessoa que ele acreditava ser sábio, na verdade, não era, pelo fato de apenas “acreditar saber e não saber de fato” (p.35-36). Sem dúvida, Sócrates inaugura um outro motivo de investigação.

Seu objeto de interesse passa, então, a ser o homem e suas motivações e, mais uma vez, a ideia de traduzir a filosofia por “amigo da sabedoria” nos parece que vai se distanciando da resposta da questão “O que é filosofia?” A investigação implementada por Sócrates nos mostra, aos poucos, os temas de interesse da filosofia. Na medida em que Sócrates inaugura o interesse antropológico, necessariamente, tocará em questões que envolvem as relações travadas entre esses homens. Isto revelará o motivo pelo qual será acusado e condenado à morte. Este aspecto nos mostra o perigo da atitude investigativa que, no caso de Sócrates, ao invés de lhe proporcionar conhecimento, lhe colocou diante da morte. Como lemos na Apologia, Sócrates dirá: *“dessa investigação me vieram muitas inimizades”* (p.41). A atitude de Sócrates, diante da morte, também nos revelará outro aspecto importante a respeito da atividade filosófica. Já compreendemos o seu caráter investigativo que apresenta, pela ação questionadora, chamada de Maiêutica com que Sócrates aborda seus interlocutores. Esse aspecto da filosofia nos ajuda a entender que as respostas não são o objeto imediato da filosofia, mas sim as questões levantadas.

Nos parece, então, que saber o que é filosofia passa por entender que existe uma “atitude filosófica” que não pode ser traduzida simplesmente por uma amizade ou amor pela sabedoria. Atitude filosófica tal qual observamos na “apologia de Sócrates” e que parece fazer parte do comportamento daqueles que o antecederam. Já não espera por uma revelação sobrenatural, mas que parte de uma busca ou uma procura racional.

Que sabedoria é essa? Aquela que é talvez, propriamente, a sabedoria humana. É em realidade, arriscado ser sábio nela (PLATÃO, p.34-38,1997). Não acredito saber aquilo que não sei.

Também podemos destacar a opção que identifica a filosofia como uma atitude contemplativa, pois ainda que uma questão qualquer tenha que ser observada a contemplação pura e simples de tal questão não será suficiente para que a “atitude filosófica” se dê na sua inteireza.

A refutação das teorias desenvolvidas pelos pré-socráticos apresentadas no livro I da Metafísica de Aristóteles nos permite dizer que a filosofia passa, então, a apresentar uma nova atitude diante da realidade e do mundo e se Sócrates na apologia inaugura um novo caminho de investigação, Aristóteles na Metafísica opera uma sistematização desse caminho apontado por Sócrates. E começamos, então, a olhar a filosofia de outra maneira. Não mais como uma atividade reservada a pessoas de “elevado espírito”, mas uma atividade que para ser efetiva precisa reunir alguns elementos que já citamos acima. Podemos dizer que a “investigação sistemática”, tal qual preconiza Aristóteles, deve fazer parte de uma “atitude filosófica”. Uma atitude filosófica que, como já vimos, nasce com um novo comportamento de Sócrates diante da realidade e de nossa relação com essa realidade.

Aristóteles refutará, inclusive a teoria na qual as coisas percebidas por nós no campo do sensível na verdade seriam meras cópias de forma ideias localizadas em um outro plano. “O plano das ideias”. Uma maneira de explicar o funcionamento e existência de tudo. Ou seja, o conhecimento segundo Platão não poderia se dar a partir da multiplicidade percebida por nós na realidade.

Afirmam que o uno é imóvel e que toda natureza o é. Entre os que afirmam que o universo é uno, a nenhum ocorreu entender tal causa, a não ser Parmênides (ARISTÓTELES, p16,1989)

Observamos aqui a influência direta de Parmênides no pensamento Platônico, com relação ao aspecto da imobilidade como forma de compreender a realidade e sua construção. A partir de conceitos que por meio da ideia tem um caráter universal. O mundo das ideias faria o contra-ponto com o mundo sensível sendo este o mundo da imperfeição, onde todas as coisas são meras reproduções de suas verdadeiras formas. O Ser de Parmênides segundo Platão fixara aquilo que ele entendia como Universal, Idêntico, e permanente, pois 'assim poderia ser feita a ciência. Na Metafísica Aristóteles registra, após analisar o caminho percorrido pelos os Pré-socráticos

A Filosofia de Platão é posterior a que acabamos de falar. A maior parte das vezes conforme com elas, mas também com elementos próprios alheios a filosofia dos itálicos. Tendo sido influenciado por Crátilo e Heráclito, segundo os quais todos os sensíveis estão em perpétuo fluir e não pode deles haver ciência, também não deixou de pensar assim. (ARISTÓTELES, p.24,1989).

Então a partir destas citações percebemos que “grosso modo”, teríamos duas escolas de explicação de como o homem poderia operar uma investigação a respeito das coisas do mundo ou tendo por objeto de estudo, as coisas do mundo. A primeira forma tratava-se de considerar a realidade e o mundo uma mera reprodução imperfeita de uma outra realidade localizada no “plano das ideias”. E a segunda que parece ser justamente a inversão da primeira na medida em que considera a percepção das coisas deste plano sensível para chegar ao conhecimento.

Filosofia está, então, relacionada a elaboração do conhecimento. Mais uma vez precisamos fazer o exercício de nos afastarmos dos conceitos que encobrem as origens do pensamento filosófico encontrados em Platão e Aristóteles, ao mesmo tempo sabendo que esses dois filósofos vão determinar, de certa forma, os caminhos pelos quais a elaboração do conhecimento passou a ser entendido. Talvez a dificuldade em responder a questão “o que é filosofia?” tenha relação com o fato de que tudo pode se transformar

em questão filosófica. Questões relacionadas pode ser encontrar no texto da apologia de Sócrates, por exemplo, como conhecer? Ou o que revelará a verdade?

Ninguém sabe, na verdade, se por acaso a morte não é o maior de todos os bens para o homem, entretanto, todos a temem, como se soubessem com certeza que é o maior dos males. Ignorância de todas a mais reprovável, acreditar saber aquilo que não se sabe. (PLATÃO: p.59, 1997)

Diante de uma acusação que Sócrates acaba demonstrando ser contraditória, observamos ser levantada a questão de como sabemos? Ou como verdadeiramente sabemos sobre as coisas e os fatos? Como, se pergunta Sócrates, posso não crer em Deus se minhas indagações visam justamente investigar as razões primordiais pelas quais seguimos crendo em coisas das quais não temos conhecimento aprofundado? Nosso filósofo fundamenta sua posição em relação a isso, quando afirma que jamais deixará de filosofar preferindo a morte.

Obedecerei aos deuses em vez de obedecer a voz, não deixarei de filosofar e de vos exortar ou instruir cada um que quer que seja que vier a minha presença. Vou persuadindo a todos a não se preocupar exclusivamente e nem tão ardentemente, com o corpo e com as riquezas, como podem preocupar-se com a alma, para que ela seja quanto possível melhor. (PLATÃO, p.60-61, 1997)

Daí a importância desse texto para formularmos uma ideia do que é a filosofia. Esse exemplo nos revela a sua complexidade em dois aspectos. Quando envolve a questão já mencionada do processo através do qual se produz o conhecimento a respeito de uma ação, e o aspecto ético que envolve as decisões tomadas a partir desse conhecimento. No caso específico do julgamento de Sócrates, a hipótese é a de que por ignorância das verdadeiros fatos e motivações que levam Sócrates a sua prática, aqueles que o condenaram ocorrem em erro.

Se me ouvires me poupareis. É possível que levemente me condeneis a morte, para dormires o resto da vida. Mesmo que fiquem encolerizados recordando-se de si mesmos (PLATÃO, p.64 e75,1997)

Questões encontradas nestas citações ecoam ainda hoje nos mostrando que a atividade filosófica observada nesta perspectiva tem uma aplicação prática quando levanta questões que envolvem justiça, ética, conhecimento. Ainda que a investigação aristotélica se encaminhe em outra direção nos parece que alguns aspectos parecem refutar o pensamento platônico, na medida em que Aristóteles entende a experiência a partir de nossas sensações e desenvolvida pela memória.

Nós admitimos, antes de tudo, que o filósofo conhece, na medida do possível, todas as coisas, embora não possua a ciência de cada uma delas por si. O conhecimento sensível é comum a todos, e por isso fácil e não científico. (ARISTÓTELES, p.13, 1989).

Teremos consequências desta inversão do pensamento Socrático/Platônico com relação a como conhecer e o que conhecer. Ainda que o homem tenha passado a ser o objeto de preocupação de Sócrates e permaneça como centro, em Aristóteles a sua ação sob a realidade se diferirá, na medida em que a razão humana vai ganhar importância. Na verdade, aqui, costuma-se marcar a ruptura entre MITO e RAZÃO. Pois ainda que Platão utilize-se de narrativas para apresentar suas teorias não veremos mais esse artifício sendo usado por Aristóteles que operará uma busca por organizar a categorizar para construir o conhecimento. Aristóteles acreditava que a verdade estaria no mundo a nossa volta e não além dele, em um “mundo das ideias”. A partir do singular, segundo Aristóteles, conheceríamos o aspecto universal das coisas. A base sob as quais estão fundadas o entendimento ocidental do que seja o real se origina no fato de que a multiplicidade está sempre subordinada a uma ideia, como se fosse possível reduzir ou limitar o real a um conceito.

Passo a passo estamos tratando a filosofia de forma filosófica, na medida em que estamos investigando o que é filosofia. Mas parece que ainda não ficou bem compreendido. Será, então, no livro I da Metafísica, mais propriamente no final do capítulo IX que Aristóteles questionará a teoria de seu mestre procurando mostrar que a investigação platônica a respeito dos princípios gerais do Ser era ilógica, ou seja, não haveria como conhecer as coisas sensíveis somente pela inteligência. Por isso Aristóteles inicia o livro I da Metafísica dizendo.

Todos os homens têm por natureza, desejo de conhecer; uma prova disso é o prazer das sensações, pois fora até da sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas e mais que todas as outras, a visuais. (ARISTÓTELES, p.11, 1989).

Enquanto Platão, supervaloriza um outro plano baseando-se no ensino de Sócrates nos dizendo que as sensações nos enganariam por não nos revelar a verdade, Aristóteles entende diferente e identifica nas sensações (em nossa sensibilidade) uma forma de produzir conhecimento a respeito das coisas pois sua questão é “como a partir de muitas ideias pode surgir um uno?” Nos parece que Aristóteles quer entender o TODO pelas suas partes. Em outras palavras, partiríamos do particular para chegarmos ao geral ou do mais simples para alcançarmos o mais complexo.

O desejo de conhecer, do qual Aristóteles nos fala, parece-nos ser o maior motivador nessa busca pelos princípios e causas. Até aqui procuramos abordar a questão,

fazendo uso da compreensão dos textos filosóficos, mas já conseguimos destacar duas características importantes que filosofia exige; “uma atitude filosófica” e a investigação sistemática”. Um terceiro aspecto é a “experiência filosófica”. A experiência filosófica acontece quando sou tomado por uma “impressão de estranhamento”. Essa impressão pode ser acionada por um aroma, uma imagem, um acontecimento.

Circunstâncias diárias nos permitem a possibilidade de uma “experiência filosófica” pois já sabemos que tanto Platão quanto Aristóteles buscavam conhecer “os princípios gerais do ser”. Então os dois partiam da realidade.

Ao falarmos de “experiência filosófica” queremos trazer a discussão para um outro patamar de entendimento, pois, ao contrário do que imaginamos todos nós, em algum momento da vida, experimentamos ou passamos por uma experiência filosófica. O maior exemplo que podemos citar sobre tal experiência seria nossas atitudes diante do evento da morte. Aqui ainda podemos evocar “a apologia de Sócrates” que nos ensina o que esperar de tal evento. Em determinado trecho nos diz o filósofo;

Estamos longe de julgar retamente quando pensamos que a morte é um mal. Ou o morto não tem absolutamente nenhuma existência ou a morte é precisamente uma mudança de existência, uma migração deste lugar para outro. A morte seria um maravilhoso presente (PLATÃO, p.96, 1997)

Estamos diante de uma questão que qualquer um de nós pode interiormente se questionar com relação a finitude e qual nosso destino após a morte. Curioso, neste caso, que não operamos necessariamente nem uma “investigação sistemática porque o tema da morte por si só toca em questões comuns a todos e ao mesmo tempo está diretamente ligada a vida e por consequência nos faz pensar, então, de que maneira levo minha vida sabendo que um dia não estarei mais de posse dela? Não há uma resposta pronta ou definitiva para essa questão e o percurso da elaboração desse assunto dependerá de outros fatores (Sociais, Culturais e religiosos). Em outro diálogo Platão nos dirá; aquele que se dedica a filosofia, na verdade, está se preparando para a morte.

Receio, porém, que quando uma pessoa se dedica a filosofia no sentido correto do termo, os demais a ignoram que sua única ocupação consiste em preparar-se para morrer e estar morto (Fédon §64 p.85, 1956).

Nos detendo um pouco mais no exemplo da morte como assunto, evento que vem ao nosso encontro sem que tenhamos controle sobre ele, é capaz de causar em nós uma perplexidade. Quer sejamos estudantes de filosofia ou não nos ocupemos de forma sistemática ao estudo. Enquanto Sócrates nos aponta para esse outro mundo, Aristóteles

insistirá que o homem só terminará o processo pelo qual sua incompletude findará entre outros homens, ou seja, em sociedade (Polis).

A obra *Metafísica* nos mostra a preocupação de Aristóteles em apresentar sua perspectiva materialista, enquanto os diálogos de Platão trataram de importância da imortalidade da alma como no *Fédon*, mas também na *Apologia* de Sócrates.

O fato é que diante do que foi exposto até agora podemos vislumbrar de forma mais ampla a filosofia e o que podemos entender por filosofia. Aprendemos que uma **investigação sistemática** e uma **atitude filosófica**, por exemplo, estão relacionadas aquelas pessoas que àquelas que aprofundarão seu interesse em determinados assuntos, podendo dessa forma elucidar problemas, levantar questões e até mesmo propor caminhos de possibilidades de para desafios encontrados na vida. No entanto nos parece que um outro aspecto proporcionado pela filosofia pode prescindir destas duas características anteriormente descritas e aí estarmos no âmbito da realidade mais ordinária aquela vivida por todos nós e que independente de nos aprofundarmos ou não pode nos proporcionar uma **experiência filosófica**. Como exemplificamos no caso de estarmos diante do evento da morte. Vamos observando que a filosofia está onde menos esperamos e pode ser compreendida por todos.

As séries iniciais do ensino fundamental deveriam possuir em sua grade curricular a matéria filosofia e não apenas no ensino médio como hoje encontramos. Estimulando a leitura e o diálogo com introdução a defesa de ideias. Feito isso o sujeito ingressaria no ensino médio como algum senso crítico.

O exercício que fazemos neste texto nos parece estar mais próximo de uma **atitude filosófica** a partir de uma **investigação sistemática**, não só porque tratamos dos autores mais importantes do tema, mas sobretudo porque procuramos também a partir de exemplo prático, fundamentar nossa tese, qual seja, que a filosofia não pode se reduzir a uma frase de efeito, afinal como já procuramos demonstrar uma ação filosófica envolve vários aspectos, os quais também procuramos apresentar. Fato inegável, no entanto, é que aqueles que se dedicam a tarefa da filosofia estabelecem uma relação diferenciada com a realidade na medida em que reinterpretem uma orientação ou questionam algum posicionamento. O que nos remete mais uma vez a passagem observada em “*A apologia de Sócrates*” em que o filósofo dirá;

Se digo que o maior bem para um homem é justamente este, falar todos os dias sobre a virtude e os outros argumentos sob os quais me ouvistes raciocinar, que uma vida sem exame não é digna de ser vivida (PLATÃO, p.89, 1997).

CONSIDERAÇÃO FINAL.

É realmente curioso iniciarmos uma conclusão com o sentimento de incompletude. No entanto ao procurarmos responder a pergunta “o que é filosofia?” nos parece mais que coerente que essa impressão tome conta de nós, pois não há como responder essa questão de outro modo que não seja por meio da reflexão mais rigorosa a partir de uma investigação sistemática. Responder a essa questão envolve, também, o resgate da memória sobre os textos lidos e relidos durante a graduação. Recordar a transformação operada pelo exercício da leitura atenta que ao deparar-se com o texto procura extrair dele o máximo possível de informações. Aprendemos o quanto é necessário desenvolver o hábito da leitura. Identificamos, ainda, a existência de uma segunda pergunta, qual seja, “para que serve a filosofia?” Sua utilidade está longe de atender a satisfações imediatas e simplistas, pois como já podemos constatar, aqueles que se dedicam a reflexão filosófica o fazem a partir de determinados critérios que envolve o questionamento como estratégia fundamental pois a dúvida é o combustível necessário para que se dê esse processo. Ao longo do trabalho, então, foi possível compreender melhor a importância desse “apuro” que se dá, na medida em que estabelecemos contato com a realidade por outra perspectiva.

Aprendemos que a filosofia, na sua origem, procurava encontrar uma resposta para o surgimento do mundo e assim ela atua nos mais diferentes assuntos. Essa diversidade de perspectivas parece surgir quando o objeto de interesse do filósofo muda, passando da Natureza para o Homem como o centro das preocupações. Aquilo que hoje conhecemos como “antropologia filosófica”. Em linhas gerais o que podemos identificar na “Apologia de Sócrates” são aspectos “**Éticos**” que envolvem a defesa de Sócrates. Seus argumentos apontam para uma Ética ou uma maneira virtuosa de se posicionar perante questões da vida que se vive em comunidade ligada ao comportamento moral dos homens em sociedade. Aspectos “**Políticos**” que também envolvem comportamentos que acontecem em sociedade. Elementos da “**Lógica**” podem ser encontrados nos argumentos apresentados por Aristóteles na “Metafísica”. Tanto Platão quanto Aristóteles apresentam em suas obras aspectos ligados a “**Teoria do Conhecimento**” (ou epistemologia). Nessas obras que foram a fonte de pesquisa para realização desse texto, encontraremos os pontos principais de investigação operados pela filosofia. O aspecto “**Ontológico**” também encontrará diferenças entre os autores, pois a investigação sobre o inaparente diferirá em Aristóteles que procura demonstrar que a ideia não poderia possuir substância, logo, não poderia ser princípio ou causa das coisas.

Percebemos, então, que a filosofia engloba, na verdade, campos de investigação que se correspondem. A realidade, que em um primeiro momento, nos parece já dada,

ganha novas possibilidades de interpretação. Um grande obstáculo para a filosofia parece ser a cristalização de uma forma de pensamento que rechaça justamente o que de melhor a filosofia pode nos trazer, ou seja, a oportunidade de desenvolver um olhar sobre nossas próprias ações e projetos. Ao longo do presente texto aprendemos que esse olhar só ganha sentido, por exemplo, quando nos debruçamos detidamente sobre determinado tema.

Uma vez que a investigação acontece de forma sistemática ela deixará de ser uma simples opinião (doxa) passando a qualidade de conhecimento (episteme). A afirmação de Aristóteles de que “todo homem tem, por natureza, o desejo de conhecer”(cap. I) cai por terra ao constatarmos que a relação entre o saber ordinário (senso comum) e o saber filosófico não encontra, necessariamente, uma continuidade de um para o outro. Dessa forma para que se dê uma participação no conhecimento filosófico é importante que ao sujeito seja proporcionado a possibilidade de uma experiência reflexiva, e a partir desta experiência esse sujeito poderá extrair o material para sua reflexão, ou seja, suas próprias vivências o auxiliarão nos passos necessários para que seja construído seu caminho próprio de argumentação. A medida em que o sujeito exercita a essa operação sua capacidade em relacionar assuntos se desenvolverá. Assim também passamos a responder a outra pergunta já citada; “para que serve a filosofia?”. A importância da filosofia é indiscutível na medida em que encontramos a possibilidade de refletirmos sobre nossas próprias atitudes e projetos, e tal como podemos observar na “apologia de Sócrates” a importância de um incessante autoexame. O autoexame envolvendo nossa postura com relação ao outro que podemos ler no texto de Platão onde Sócrates demonstra sua preocupação em que o “*cuidado com as riquezas excedesse ao cuidado com a virtude*” (PLATÃO p.101, 1997) Sócrates ainda nos apresenta uma proposta diante da morte que citamos aqui como evento que alcança a todos nós e cada um particularmente produzindo questões que estão no campo da investigação ontológica. Identificando a morte como um bem nos diz “*Se a morte é uma passagem deste para outro lugar (...) havemos de encontrar os verdadeiros juizes (...) quero morrer muitas vezes, se isso é verdade*” (PLATÃO, p.99, 1997).

É importante observarmos nessas preocupações de Sócrates a mudança em relação aqueles que o antecederam. Os pré-socráticos tinham como objetivo buscar os princípios tendo a natureza como objeto de atenção.

Finalmente percebemos que a filosofia nos parece ser como uma lanterna que vai aos poucos lançando luz sobre determinado espaço. Nossa curiosidade pode ser comparada as pilhas que fornecem energia para que a lanterna funcione. Uma casa com muitos cômodos escurecidos poderia ser a realidade, pois não há como abarcarmos com uma pequena fonte de luz, um espaço tão grande. E o que se conclui desta analogia é

que ao longo da história, muitas lanternas de diferentes tamanhos e com distintas potências vão tentando iluminar esses espaços. No entanto as pilhas precisam ser trocadas constantemente, pois sua energia tem prazo de validade. Essa troca de pilhas determinada pela duração da energia pode ser comparada aos sistemas filosóficos que procuram explicar determinados fenômenos. Nos parece que as primeiras lanternas eram grandes e pesadas ao passo que as de hoje são portáteis e leves e em função da descoberta de muitos outros cômodos se fez necessário a produção (em série) de mais lanternas...

O fato é que não deixaremos de vasculhar. Parece que encontraremos cada vez mais outros espaços, na medida em que nos dispusermos a ligar nossas lanternas. Essa é a ação da filosofia quando, a partir do momento em que levanta uma questão, na verdade, está procurando iluminar aquele espaço durante determinado tempo. A “alegoria da lanterna” aqui criada como uma forma de explicar, ao nosso modo, “o que é filosofia?”, ainda consegue nos mostrar que mesmo com uma constante renovação das energias para iluminar os espaços, esbarramos em limitações, tais quais: A pilha que possui tempo de duração, os modelos de lanterna que possuem maior ou menor alcance diante da descoberta de novos espaços ou ainda entrarmos em um quarto e descobrir uma outra porta que vai desembocar em um enorme corredor que por sua vez está repleto de portas de diferentes modelos. Assim, infinitamente, seguiremos vasculhando, iluminando as vezes ofuscando ou interrompendo a investigação por falta de energia, mas dificilmente conseguiremos iluminar todos os espaços percorridos, porque nessa casa a luz não permanece acesa. Depois que passamos por cada cômodo a escuridão volta a tomar o lugar da luz a espera de uma nova lanterna que passe por ali ou permaneça por algum tempo para que outros possam enxergar. A questão é que nossas lanternas também produzem sombras, tal qual aquelas que nos apresentara o “Mito da Caverna”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARISTÓTELES. *Livro I Metafísica*. Col. Os pensadores, Rio de Janeiro: Ed. Abril, 1989.

CAIO PRADO JR. *O que é Filosofia?* São Paulo: Ed. brasiliense, 1981.

DELEUZE. Gilles. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34 1992.

HEIDEGGER. Martin. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Rio de Janeiro: Edições Ediouro, 1997

_____. *Fédon*. Rio de Janeiro: Edições Ediouro, 1956.

ENTRE MARTELADAS E *DILDADAS*: UMA CRÍTICA A OPOSIÇÃO DE VALORES

Rafael Alvarenga Gomes

*“Com quantos quilos de medo
se faz uma tradição”
(Tom Zé)*

1. CONTRA A OPOSIÇÃO DE VALORES

A produção intelectual europeia, científica e filosófica, tal como uma majestosa e segura locomotiva progrediu sem grandes percalços durante séculos. Desde Sócrates (IV a. C.) essa locomotiva abstrata teve a sua disposição quilômetros de trilhos cuja matéria prima era a metafísica socrático-platônica, pois: “O que nasce com Platão ‘não é só uma dialética consciente de si mesma como método de pesquisa, mas ao mesmo tempo uma dialética objetiva do *ser* [...]” (PERINE, 2014, p. 53). Era, portanto, a ideia do *Ser* (a crença nele) a composição básica dos trilhos que em última instância dava a direção da filosofia. Independente do vagão e dos maquinistas era prudente não sair dos trilhos, não provocar um descarrilamento intelectual. Os trilhos eram também uma determinação, um critério, um estilo, como se refere Deleuze: “O que faz o estilo da filosofia é o fato de que a relação com o exterior sempre é mediada e dissolvida por uma interioridade, numa interioridade.” (DELEUZE, 1985, p.60). Aqui essa interioridade da filosofia está ligada à metafísica como base e critério que assegura uma boa corrida para o *bem* de todos os passageiros. A interioridade da filosofia é seu próprio critério metafísico de avaliação com valores marcados e fixados a fim de garantir o sucesso de sistemas e teorias.

Mas houve, na segunda metade do século XIX, um maquinista que ousou suspeitar da segurança supostamente oferecida pelos trilhos em questão. Seu nome, Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo que munido de um martelo investiu na tarefa de quebrar os trilhos metafísicos. No entanto, como podemos notar, a tarefa se mostrava ruidosa e polêmica. De forma que, sabendo disso Nietzsche proferiu golpes para todos os lados, chegando a afirmar “eu não sou um homem, sou dinamite.” (NIETZSCHE, 2008, p.79).

Para Nietzsche, há uma ligação entre filosofia, metafísica e moral (MACHADO, 1999, p.52). Isso uma vez que a metafísica platônica, por exemplo, se refere a uma distinção clara entre sensível e inteligível, corpo e intelecto, bem e mal, *Ser* e não ser. Há então um escalonamento, uma hierarquia cuja pretensão não é afirmar o intelecto, o

inteligível, o bem e o ser; mas, antes de tudo negar o sensível, o corpóreo, o mal e não ser. Ou seja, nesse caso, torna-se explícita uma atitude negativa.

Já que essa oposição de valores é a própria prática segundo a qual a metafísica platônica opera, então supomos quais são os elementos que compõe os trilhos da inteligível locomotiva da filosofia. O *Ser é, Ideias claras e distintas, coisa em si, Espírito do mundo, monadas, filosofia deontológica, revelação do Ser oculto cuja origem é imaculada*. Todos com o intuito de fazer avançar mais e mais quilômetros de trilhos sobre a topografia da vida.

No entanto, Nietzsche vem criticar esse avanço. Sua crítica não tem piedade. E os estragos que promove, a partir do clima cinza que sua prática genealógica promove, ecoam a grandes distâncias. Contudo, depois dele a locomotiva não deixou de seguir buscando novas estações, ainda que outros pensadores se lançassem nesta proposta da suspeita. São os Casos de Jacques Derrida (1930-2004) e Beatriz Preciado (1970). Ambos ansiosos por querer vasculhar os motivos que levaram tantos filósofos a trabalhar em prol da oposição de valores que sustenta a metafísica. Afinal, por qual motivo tanto confiaram na metafísica enquanto critério e guia para o transcorrer das viagens do pensamento?

Derrida oferece uma crítica a ideia platônica (Discutida no diálogo Fedro) de que a linguagem é superior à escritura. Porque ela estaria mais próxima do *Ser* que mora na alma dos homens. Mais próxima da perfeição do Mundo das Ideias. Em contrapartida, seria a escritura relegada a cópia da cópia; simulacro sem valor algum segundo a avaliação platônica. Há, portanto, uma tentativa, desde Platão, de rebaixar o que é falado já que se distancia do ser, da verdade (DERRIDA, 2008, p. 49).

Num sentido nevrálgico, também Preciado vem rever os rumos da locomotiva da razão. E para tanto não chega com delicadeza. Causa arrombo, incomoda ao afirmar que a sexualidade é um problema metafísico. Pensa, dessa forma, que os corpos devem renunciar a uma identidade sexual fechada (PRECIADO, 2014, p. 21) e sugere a contrassexualidade como alternativa a uma rigidez de valores inscritos no corpo, onde o macho assume lugar central, de privilégio. Promove assim, uma dura crítica à metafísica tal como o fizeram Nietzsche e Derrida, todavia seu alvo é a heteronormatividade que determina os corpos como pontos fixos, pré-estabelecidos desde o berço pela simples visão do órgão reprodutivo.

Nietzsche, Derrida e Preciado, ainda que usando instrumentos diferentes, duvidaram da tradicional locomotiva da razão; não exatamente da existência do trem, mas sim da segurança com a qual vende bilhetes aos passageiros, garantindo-lhes uma viagem segura rumo à certeza clara e distinta daquilo que *é e deve ser*.

2. NIETZSCHE E AS MARTELADAS (CONTRA A METAFÍSICA)

Nietzsche declara guerra e seu inimigo é a moral de rebanho que se pretende eterna (NIETZSCHE, 2011, p. 9). É contra ela que o filósofo lança os duros golpes de seu martelo. Mas, afinal, porque marteladas? Seu intuito é destruir a estrutura dualista da metafísica, a qual sustenta não apenas a existência de dois mundos, mas, sobretudo uma hierarquia rígida entre eles. Conquanto, não é coerente associar o filósofo a um mero destruidor. Na empreitada filosófica de Nietzsche, destruir é necessário para a recriação, para a construção. Ao se referir, por exemplo, a Zaratustra – personagem central na obra de Nietzsche – Héber-Suffrin afirma: “Zaratustra retoma a destruição dos antigos valores [...] e – Nietzsche insiste ainda – nisso, nenhum sentimento negativo o anima, mas apenas a vontade de criar.” (BEBER-SUFFRIN, 1991, p. 192). Martelar e primeiramente destruir significa, enquanto tarefa nietzschiana, parte importante do processo de criação de novos valores (de novos trilhos).

Nesse sentido, o uso do martelo pretende fazer desmoronar o mundo das Ideias. De forma que a linha sobre a qual a vida transcorrerá e julgará a si mesma não terá mais o sentido ascendente da metafísica transcendental de Platão. Para Nietzsche somente a vida pode julgar a vida e por isso toda existência deve estar em um plano imanente, horizontal, terreno: “Eu vos imploro, irmãos, permaneceis fieis à terra e não acrediteis nos que vos falam de esperanças supraterras. São envenenadores, saibam eles ou não.” (NIETZSCHE, 2011, p. 14). Esses, acusados de serem envenenadores, são aqueles que defendem valores metafísicos: “A crença fundamental dos metafísicos é a *fé na oposição de valores*” (NIETZSCHE, 2006, p. 10); oposições de mundos onde o além é posto como imaculado e por isso seria mais importante e elevado a categoria de critério de avaliação da vida. Isso Nietzsche detesta vociferando que esta postura deve ser abandonada. O que há de bem e de mal caminha sobre o fio da vida.

Mas essa atitude metafísica não sustenta exclusivamente o pensamento platônico. Toda a tradição filosófica ocidental corre sobre esses trilhos que alcançam também os princípios da religião cristã baseada em uma divisão de mundos (NIETZSCHE, 2007, p. 24). É por isso que as marteladas também são dirigidas à religião, a sua moralidade baseada na existência do além mundo, à negação dos sentidos e dos instintos. A crítica nietzschiana à metafísica e à moral deve ser feita a marteladas porque pretende demolir os trilhos, parar a locomotiva da razão e fazê-lo repensar, ou suspeitar, do destino para o qual segue fielmente: a verdade.

Nietzsche quer construir novos trilhos que levem a novos rumos: para além do bem e do mal. Para tanto se empenha em destruir não só os velhos trilhos como também sua matéria prima, ou seja, a metafísica platônica e sua oposição de valores.

3. DERRIDA E A LINGUAGEM (BIFURCAR OU ARREGANHAR AS PERNAS DOS TRILHOS)

Também Derrida manifesta incômodo com as viagens da locomotiva da razão. O filósofo vê na metafísica ocidental, fundada pela dialética platônica, um forte logocentrismo: privilégio do discurso falado. Como consequência disso, é justamente através da linguagem que buscará criticar a metafísica. Seu projeto é o de promover uma *desconstrução* enquanto via de apontar as contradições ocultas no próprio discurso; entretanto, Derrida, não ergue um martelo, tal como Nietzsche se propunha a fazer. Ao buscar desconstruir, seu intuito é apontar falhas e hierarquias nos supostamente retilíneos e precisos trilhos da metafísica. Para tanto, toma como matéria prima para seu ato de desconstruir as noções de significante e significado. E aponta entre eles um desnível, uma hierarquia que para ser sustentada seria:

[...] preciso um significado transcendental, para que a diferença entre significante e significado seja, em algum lugar, absoluta e irreduzível. Não é por acaso que o pensamento do ser, como pensamento desse significado transcendental, manifesta-se por excelência na voz” (DERRIDA, 2000, p. 24)

Há, por parte de Platão, desde o diálogo Fedro, o apontamento de um incômodo com a escrita. No texto Sócrates narra a seu interlocutor o mito de Teuth, deus egípcio que teria inventado a escrita e oferecido ao rei que o questionara sobre a validade do invento que provocaria nas almas:

[...] o esquecimento de quanto se aprende, devido a falta de exercício da memória, porque confiados na escrita, é do exterior, por meio de sinais estranhos, e não de dentro, graças a esforços próprios, que obterão as recordações.” (PLATÃO, 1997, 275 a-b).

A escrita, de acordo com Platão, deveria ser desconfiada porque está ligada ao exterior do homem; àquilo de menos valor. E o que seria o seu oposto, senão o interior, senão a própria voz? Aqui Platão hierarquiza ao estabelecer ordem e critério de valores. Afirma que o melhor é aquilo que está no interior, pois lá está a alma que, segundo sua metafísica, é superior ao corpo, esse elemento sensível. Em razão disso, Derrida afirma que é a “[...] escritura fonética, meio da grande aventura metafísica [...]” (DERRIDA, 2000, p.12), pois a ela é atribuído valor de autenticidade. Para haver a metafísica platônica é preciso dividir, separar e é justamente essa hierarquia, que no nível da linguagem sustenta o ideal platônico e que Derrida vem desconstruir. Ou seja, quer questionar

a hierarquização de duas escrituras: uma superior (natural, divina, interior, da alma) outra inferior (artificial, do corpo, de fora).

O fato é que a locomotiva da razão não pode se deparar com um instante de indecisão. O caminho do trem precisa ser antecipadamente prescrito num sentido de que deve haver um rumo certo e outro errado. Talvez seja por isso que Platão busque de todo modo determinar o lugar de cada dormente sobre o qual se estenderão os trilhos e o caminho correto. Porém é aqui que Derrida tanto incomoda. Isso porque ao propor uma *desconstrução* busca levar os discursos metafísicos a um *impasse*. Algo *indecidível* sucede. Derrida, metaforicamente, aparece com um controlador de tráfego na linha férrea da locomotiva da razão. Não que sua função seja a do mero controlador. Ao desconstruir a hierarquia entre fonia e grafia ele põe a locomotiva diante de uma bifurcação (DERRIDA, 2000, p. 28). Sendo assim, desconstrói o caminho seguro que a locomotiva prometera aos seus passageiros durante a partida.

Em todo caso, há que se ter cautela com um filósofo como Derrida, pois como ele mesmo mencionou: “desconstruir a tradição não é invertê-la, inocentando a escritura. A violência (da escrita) ocorreu desde sempre” (DERRIDA, 2000, p. 45). No entanto, porque a escritura teria sido considerada um *perigoso suplemento*? (se levarmos em conta as desconfianças de Platão). Talvez por oferecerem um caminho (trilho) diferente (não exatamente falso) para a locomotiva que vem apitando. A violência da escritura foi bifurcar ou arreganhar as pernas dos trilhos. Agora a locomotiva, diante de tal *impasse*, vê surgir contradições e paradoxos: um deles a própria metafísica determinando previamente, no nível da linguagem, o certo e o errado.

4. PRECIADO E AS *DILDADAS* (CONTRA A HETERONORMATIVIDADE)

Em seu Manifesto contrassexual Beatriz Preciado coloca o corpo e as práticas sexuais como via sobre a qual deve deslizar a locomotiva da razão. Porém chama atenção para que esse corpo não seja passivo, sonolento a espera de resoluções arbitrárias. Não aceitando que sobre ele sejam inscritas identidades sexuais fechadas, determinadas (PRECIADO, 2014, p. 21). Os corpos, enquanto sujeitos “não são centros autônomos de soberania e conhecimento são sim instáveis, são os efeitos de constantes renegociações e estratégias de identidades” (PRECIADO, 2014, p. 10). Desse modo, a autora traz um problema para a direção supostamente segura prometida pela locomotiva da razão. Primeiro porque dá ao corpo lugar de importância; segundo ao apontá-lo como instável. Afinal, não se pode pensar sem o corpo, como foi anunciado também por Nietzsche. A razão não funciona sem ele. Além disso, o que Preciado quer ressaltar é que esses corpos são definidos por uma arbitrariedade da razão, o que a autora irá chamar de

sistema heterossexual que: “[...] é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo” (PRECIADO, 2014, p. 25). Preciado revela e critica o funcionamento de um critério que age sob os corpos através de uma oposição de pólos fixos, de valores pré-determinados, de uma metafísica do Ser versus o não Ser, do masculino versus o feminino; de uma metafísica do pênis.

É com intuito de desfazer hierarquias fazendo justiça a multiplicidade que Preciado propõe uma prática contrassexual. Posto que as oposições funcionam de modo a estabelecer o melhor e o pior e ficando critérios de avaliação. Pênis e vagina são órgãos reprodutivos, o prazer sexual vai muito além deles e por isso:

A contrassexualidade é: [...] uma análise crítica da diferença de gênero e de sexo, produto do controle social heterocentrado, cujas performatividades normativas foram inscritas nos corpos como verdades biológicas.” (PRECIADO, 2014, p. 21).

A contrassexualidade substitui o controle que seria imposto por uma questão natural (nascer com um órgão), por um contrato contrassexual. Além disso, introduz o dildo como aquilo que “não imita o pênis, e sim o substitui e o supera em sua excelência sexual” (PRECIADO, 2014, p. 84). O dildo passa a ser entendido como aquilo que subverte a ordem dos pólos fixos, uma vez que ironiza com a flexibilidade de sua borracha, a dureza e a soberania do pênis ereto que desfalece após o gozo; o dildo abala as ideologias do mundo heterocentrado, fazendo tremer oposições tais como macho-fêmea e, conseqüentemente, colocando em cheque a naturalidade: o artificial é natural; o homem sempre dependeu de artifícios para sobreviver. Nesse sentido, a contrassexualidade propõe um contrato contrassexual (artificial), oposto ao contrato da sexualidade por natureza. As oposições, e principalmente a hierarquia (macho em cima e fêmea embaixo), são criadas por sua caráter arbitrário, ou seja, heteronormativo.

O que faz Preciado é debochar da potência do pênis através de dildadas de borracha. O dildo desconstrói a soberania do pênis, mas vai além. Ele também retira a sacralidade e o domínio desse órgão. Utiliza-o para preencher a lacuna do órgão reprodutivo, sem dúvida com exclusividade, entretanto o iguala a todos os outros órgãos, a todo corpo enquanto sexualidade. O que Preciado propõe é o fim da hierarquia; o prazer não acaba com o gozo do pênis, pois não pode ser limitado a um órgão. E isso é, além de tudo, se opor com todas as forças ao primado da heteronormatividade.

Sem dúvida a postura de Preciado a coloca em oposição ao procedimento metafísico por excelência, ora, a oposição de valores que sempre usou como critério o *Ser*, a verdade, o macho, o pênis, o Bem. E é justamente o dildo e suas dildadas que desconstróem esse primado. Não martelando, mas sim debochando do sistema construído

através de (ou sobre) uma lógica binária. Preciado desconstrói, refaz a ordem que antes polarizava elementos de forma rígida e assim propõe um: “[...] filosofar não a golpes de martelo, e sim de dildo. Já não se trata de romper os tímpanos, mas de abrir os ânus.” (PRECIADO, 2024, p. 80).

A locomotiva da razão ao ter Preciado como maquinista desdenha da ideia de caminho certo, de rota melhor, não há céu tampouco inferno (ou talvez existam, entretanto sem que um seja superior ao outro). Todas as linhas de trilhos passam a estar em um mesmo nível de importância. Não há mais os bilhetes (atribuídos aos corpos desde a maternidade) que levem a zona nobre do pênis ou a periferia da vagina. Preciado propõe uma nova rota. Um caminho que leve a todos para o mesmo lugar: o cu. Ora, estação de referência para sua proposta filosófica democrática onde a pessoa não seria fruto de uma tecnologia de produção de corpos heterocentros (PRECIADO, 2014, p. 40). É, nesse sentido, então, que Preciado diz não ao mais e ao menos importante; negando, claramente, a metafísica enquanto oposição de valores.

CONCLUSÃO

Nietzsche, Derrida e Preciado se colocaram na posição de provocadores acerca do funcionamento da locomotiva da razão que há tanto seguiu fazendo propaganda de sua própria reputação. Viagem segura rumo ao melhor destino: o verdadeiro! Exclamariam em placas dentro dos vagões. Mas os filósofos aqui destacados, enquanto passageiros da locomotiva, sentiram-se incomodados. Quiseram saber o que sustentava essas certezas e cauções. Descobriram que a oposição de valores era a matéria prima para a determinação dos trilhos e das viagens. E fizeram disso um duro critério, dogmático, inquestionável, imaculado a fim de educar (*domesticar* em linguagem nietzschiana) os passageiros tanto sobre os destinos a seguir quanto a solenidade da locomotiva.

O Bem contra o mal, a fonia contra a grafia, o pênis contra a vagina. Elementos postos em patamares diferentes e que se negam quando divididos pela hierarquia da metafísica. O trabalho filosófico de Nietzsche, Derrida e Preciado causou estragos na estrutura férrea em questão. Um munido de martelo e disposto a rachar os trilhos e causar um grande acidente; outro bifurcando, arreganhando as pernas dos trilhos e deixando o maquinista (que poderia ser o mais respeitoso dos filósofos) numa completa situação de *indecisão*, de *impasse*; outra trazendo o dildo nas mãos (não mais dentro da mala, não mais escondido, porque agora ele deve ser posto sobre a mesa), mas sem usar do machismo para destruir os trilhos metálicos; indo, sim, mais além ao convencer a todos a descer na democrática estação do cu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, G. **Pensamento nômade. In: Nietzsche hoje?** Colóquio de Cerisy. Org. e rev. técnica Scarlett Marton. Trad. Milton Nascimento e Sônia S. Goldberg. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 56-76.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad.: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2008.

HÉBER-SUFFRIN, P. **O Zaratustra de Nietzsche**. Trad.: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar Editor, 1991.

MACHADO, R. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo. Ed.: Paz e terra, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. Tradução: Paulo César Pinheiro. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 2011.

_____. **A Genealogia da Moral**. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo. Ed. Escala, 2007.

_____. **Ecce Homo**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo. Ed.: Companhia de bolso, 2008.

_____. **Para além do bem e do mal**. Trad. Lilian Salles Kump. São Paulo. Ed. Centauro, 2006.

PERINE, M. **Platão não estava doente**. São Paulo. Ed. Edições Loyola, 2014.

PRECIADO, B. **Manifesto contrassexual**. Trad.: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo. Ed. N-1 Edições, 2014.

