

eccos@uninove.br
www.uninove.br/revistaeccos

ECCOS

Revista Científica

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

ISSN impresso: 1517-1949

ISSN eletrônico: 1983-9278

<i>EccoS – Revista Científica</i>	São Paulo	n. 38	p. 1-232	set./dez.	2015
-----------------------------------	-----------	-------	----------	-----------	------

DOI: 10.5585/EccoS

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Reitoria

Eduardo Storópoli

Pré-reitoria Acadêmica

Maria Cristina B. Storópoli

Pré-reitoria Administrativa

Jean Anastase Tzortzis

Pré-reitorias de campus

Claudio Ramacciotti

Renato Rodrigues Sofia

Diretoria do Programa de Pós-Graduação

em Educação (PPGE)

José Eustáquio Romão

Diretoria de Pesquisa

João Carlos Ferrari Corrêa

© 2015 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

ECCOS
Revista Científica

eccos@uninove.br

www.uninove.br/publicacoes

Editores

Antonio Joaquim Severino

Carlos Bauer

Conselho Editorial

Adriana Marrero – Universidad de la República [Uruguai]

Antônio Teodoro – ULHT [Portugal]

Benno Sander – ANPAE [Brasil]

Bernadete Angelina Gatti – FCC, PUC-SP [Brasil]

Betânia Leite Ramalho – UFRN [Brasil]

Brazão Mazula – Universidad Eduardo Mondlane [Moçambique]

Carlos Alberto Torres – UCLA [Estados Unidos da América]

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-Minas [Brasil]

Carlos Rodrigues Brandão – UNICAMP [Brasil]

Claudia Barcellos Moreira Abreu – UFPR [Brasil]

Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]

Dermeval Saviani – Unicamp [Brasil]

Diana Soto Arango – UPTC [Colômbia]

Guilherme Arias Beaton – Universidad de Havana [Cuba]

Iria Brzezinski – UCG [Brasil]

José Beltrán – Univ. de Valencia [Espanha]

José J. Queiroz – PUC-SP [Brasil]

José Rubens Jardimino – UFOP [Brasil]

Luis Evelio Alvarez Jaramillo – CADE-CAUCA [Popayan, Colombia]

Manuela Guilherme – ULHT [Portugal]

Maria da Glória Gohn – Unicamp [Brasil]

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – UFMS [Brasil]

Menga Lüdke – PUC-RJ [Brasil]

Moacir Gadotti – FE-USP, IPF [Brasil]

Silvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires [Argentina]

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo – Unicamp [Brasil]

Thérèse Hamel – Université Du Laval [Canadá]

Walter Esteves Garcia – PUC-SP, CNPq [Brasil]

Wiel Veugelers – Universiteit voor Humanistiek [Holanda]

Comissão Editorial

Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Jason Ferreira Mafra

Jose Eustáquio Romão

Manuel Tavares Gomes

Marcos Antonio Lorieri

Maurício Pedro da Silva

Analista editorial Juliana Aparecida Cezario

Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

E17 Eccos: revista científica, n. 38
São Paulo: Universidade Nove de Julho,
1999- v.; 22,5 cm.

2º quadrimestre.
ISSN 1517-1949

1. Educação - Periódicos. I. Universidade
Nove de Julho.

CDD 370.5

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

AFILIADA

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos.
www.abecbrasil.org.br

MEMBRO

Clasco – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. <http://www.clasco.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

BASES INDEXADORAS

AERES – Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. <http://www.aeres-evaluation.fr/index.php/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/ Inep. www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online

Credi – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI). <http://www.oei.es/br10.htm>

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras. <http://diadorim.ibict.br/handle/1/183>

DOAJ – Directory of Open Access Journals. www.doaj.org/doi

E-Revist@s-CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas. <http://www.erevistas.csic.es/quees.php>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities. <https://www.ebscohost.com/Academi>

Edubase – Faculdade de Educação/ Unicamp – SP/ Brasil. <http://143.106.58.49/fac/default.htm>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades. <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info?id=472557>

IRESTIE – Base de datos sobre Educación - IISUE, UNAM.

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. www.latindex.unam.mx/

Proquest (EUA) – www.proquest.com

Qualis Periódicos – www.capes.gov

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://redalyc.uaemex.mx/>

Sumários – Base indexadora de periódicos científicos brasileiros. <http://www.sumarios.org/>

Pareceristas *ad hoc* – 2015

Alex Alves Bandeira – Universidade Federal da Bahia
Alexandre de Oliveira e Aguiar – Universidade de São Paulo
Amélia Silveira – Universidade Nove de Julho
Ana Lúcia Manrique – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ana Maria Haddad Baptista – Universidade Nove de Julho
Antonia Solange Xerez – Universidade Estadual do Ceará
Antonio Carlos Moraes – Universidade Estadual de Campinas
Antonio Joaquim Severino – Universidade Nove de Julho
Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho
Célia Maria Haas – Universidade Cidade de São Paulo
Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Universidade Nove de Julho
Daniela Costa Britto Pereira Lima – Universidade Federal de Goiás
Donaldo Bello de Souza – Centro de Produção da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Elaine Teresinha Dal Mas Dias – Universidade Nove de Julho
Elisabete Cardieri – Universidade Estadual Paulista
Elizete Lanzoni Alves – Secretaria de Ensino Superior - SESu/MEC
Ernesto Jacob Keim – Universidade Regional de Blumenau
Eveline Algebaile – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Fabiany Cássia Tavares Silva – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Gilberto Aparecido Damiano – Universidade Federal de São João del-Rei
Helena Machado de Albuquerque – Universidade de São Paulo
Hiran Pinel – Universidade Federal do Espírito Santo
Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de Julho
João do Prado – Universidade Federal de São Paulo
Jorge Luis Cammarano González – Universidade de Sorocaba
José Dettoni – Faculdade São Lucas
José Eduardo de Oliveira Santos – Universidade Nove de Julho

José Eustáquio Romão – Universidade Nove de Julho
José Luís Vieira de Almeida – Universidade Estadual Paulista
José Rubens Jardimino – Universidade Nove de Julho
Júlio Gomes de Almeida – Universidade Cidade de São Paulo
Ligia de Carvalho Abôes Vercelli – Universidade Nove de Julho
Lucila Pesce – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Magna Bonifácio de Araujo – Universidade Federal de Ouro Preto
Marcos Antonio Lorieri – Universidade Nove de Julho
Marcos Roberto Celestino – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Maria Helena Camara Bastos – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Maria Rita Aprile – Universidade Bandeirante de São Paulo
Maria Sílvia Olivetti Louzada – Universidade Cruzeiro do Sul
Marília Macorin de Azevedo – Universidade Nove de Julho
Miguel Henrique Russo – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Nidia Rocha – Universidade Metodista de Piracicaba
Paolo Nosella – Universidade Nove de Julho
Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti – Universidade Nove de Julho
Regina Magna Bonifácio de Araujo – Universidade Federal de Ouro Preto
Roberta Stangherlim – Universidade Nove de Julho
Rosiley A. Teixeira Souto – Universidade Nove de Julho
Silva Lopes – Universidade Estadual Paulista
Sílvia Beatriz Alexandra Becher Costa – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Teresa Malatian – Universidade Estadual Paulista
Thelma Chahini Chahini – Universidade Federal do Maranhão
Vanessa Beatriz Bortulucce – Centro Universitário Assunção

Eccos – Revista Científica é publicada sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil.

Eccos – Revista Científica é uma publicação científica que se propõe a ser um veículo de divulgação da produção em Educação. Busca contribuir para a inovação do conhecimento nessa área. Esta publicação também está disponível em formato eletrônico: no portal Uninove, acesse www.uninove.br/publicacoes.

E
C
C
O
S

—

R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial / Editor's note

PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA.....	11
Antonio Joaquim Severino	
Carlos Bauer	

Dossiê temático: Papel formativo da filosofia / Thematic dossier: Formative role of philosophy

À APROPRIAÇÃO DE UMA FÉ FILOSÓFICA COMO INTENÇÃO FORMATIVA DE KARL JASPERS.....	17
<i>THE APPROPRIATION OF A PHILOSOPHYCAL FAITH AS A FORMATIVE INTENTION FROM KARL JASPERS</i>	
Ferdinand Röhr	

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: PROPOSIÇÕES PARA O DEBATE	31
<i>PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY TEACHERS: DELIBERATION PROPOSAL</i>	
Junot Cornélio Matos	

A FILOSOFIA PARA (RE)SIGNIFICAR OU NÃO A EXISTÊNCIA	43
<i>THE PHILOSOPHY AS MEANS, OR NOT, FOR THE EXISTENCE</i>	
Jorge Alves de Oliveira	
Marcos Antônio Lorieri	

CRITICIDADE E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: A FORMAÇÃO HUMANA PELO DIÁLOGO E PROBLEMATIZAÇÃO	59
<i>CRITICITY AND PHILOSOPHICAL EDUCATION: THE HUMAN FORMATION FOR DIALOGUE AND PROBLEMATIZATION</i>	
Darcísio Natal Muraro	

À CONTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E O CARÁTER FORMADOR INDISPENSÁVEL DESSE COMPONENTE CURRICULAR.....	75
<i>CONTRIBUTION OF ACADEMIC PRODUCTION ON PHILOSOPHY TEACHING IN SECONDARY EDUCATION AND THE ESSENTIAL EDUCATIONAL CHARACTER OF THIS CURRICULAR COMPONENT</i>	
Branca Jurema Ponce	
Francisco Valmir Soares Mineiro	

Artigos / Articles

CONTRIBUCIONES PARA UNA ONTOEPISTEMOLOGÍA DE LA
VIVENCIA EN EDUCACIÓN 95

CONTRIBUTIONS FOR AN ONTOEPISTEMOLOGY OF LIVING IN EDUCATION

Maria Verónica Lopez Romorini
Claudia Liliana Perlo

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DISCURSO DE
DIRETORAS, PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS..... 115

Esméria de Lourdes Saveli
Maria Odete Vieira Tenreiro

REVALIDAÇÃO DE DIPLOMAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA
ANÁLISE DA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO..... 129

*REVALIDATION OF DIPLOMAS FOR UNDERGRADUATE COURSES: AN ANALYSIS OF THE
UNDERGOING POLICY*

Julie Cristhie da Conceição
Giselle Cristina Martins Real

EDUCAÇÃO INTEGRAL, FORMAÇÃO DE EDUCADORES E
UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... 145

*INTEGRAL EDUCATION, TRAINING OF EDUCATORS AND UNIVERSITIES: CHALLENGES
AND POSSIBILITIES*

Orlandil de Lima Moreira
Alexandre Magno Tavares da Silva
Maria Margareth de Lima

ARQUEOLOGIA DA MEMÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DE
CHRISTOPH TÜRCKE..... 161

ARCHEOLOGY OF MEMORY: REFLECTIONS FROM CHRISTOPH TÜRCKE

Marcela Lopes Gomes
José Luis Vieira de Almeida

GESTÃO ESCOLAR E CONSELHO DE ESCOLA, QUE RELAÇÃO
É ESTA? UM ESTUDO EM BUSCA DE NOVAS FORMAS DE
COOPERAÇÃO ENTRE ESCOLA-COMUNIDADE NA REGIÃO DE
SOROCABA – SP..... 173

*SCHOOL MANAGEMENT AND SCHOOL COUNCIL: WHAT IS THIS RELATIONSHIP? A
STUDY FOR SEARCHING NEW MODELS OF SCHOOL-COMMUNITY COOPERATION*

Dulcinéia de Fátima Ferreira
Kelen Christina Leite
Maria Carla Corrochano

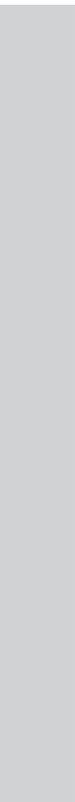
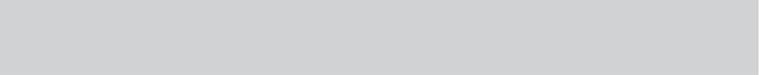
<p>À FILOSOFIA COMO UMA DAS FONTES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN: A IMPORTÂNCIA DA DIALÓGICA CULTURAL</p> <p><i>PHILOSOPHY AS A SOURCE FOR THE COMPLEX THOUGHT OF EDGAR MORIN: THE IMPORTANCE OF CULTURAL DIALOGIC</i></p> <p>Cleide Rita Silvério de Almeida</p>	189
--	-----

Resenhas / Reviews

<p><i>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS</i>, DE JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO E REGINA MAGNA BONIFÁCIO DE ARAÚJO</p> <p>Celso Carvalho</p>	203
<p><i>POLÍTICA, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO</i>, DE JULIANO MOTA PARENTE E CLÁUDIA DA MOTA DARÓS PARENTE</p> <p>Silvana Fernandes Lopes</p>	207
<p><i>JUVENTUDE NA AMAZÔNIA: EXPERIÊNCIAS E INSTITUIÇÕES FORMADORAS</i>, DE MARIA DA GRAÇA JACINTHO SETTON</p> <p>Antônio Joaquim Severino</p>	222

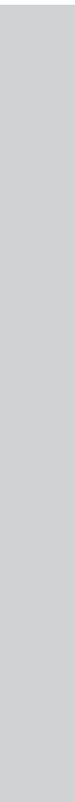
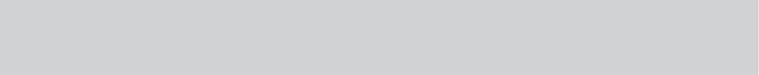
Instruções para os autores / Instructions for authors

DIRETRIZES PARA AUTORES	227
-------------------------------	-----



Editorial

Editor's note



PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA

A proposta de organização desse dossiê temático, preocupado em discutir o papel formativo da filosofia está associada à constatação de que, ao mesmo tempo em que, no atual contexto nacional e internacional, propostas educativas tendem a privilegiar um modelo de formação escolar de caráter mais técnico e pragmático, voltado para o mercado de trabalho, a preocupação com uma formação mais geral, particularmente das novas gerações, tem reavivado a discussão sobre a importância e a necessidade de subsídios filosóficos nos currículos dos diversos níveis e modalidades dos cursos do ensino escolar.

A proposta do presente dossiê visa então abrir espaço para que se possa debater a problemática da contribuição formativa que a filosofia pode dar para o equacionamento da mesma, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Coloca-se, então, em pauta o sentido da formação humana, no conturbado cenário cultural contemporâneo.

Panorama esse que se mostra, inclusive, muitas vezes marcado pela barbárie e pela ruína social. Imagens e notícias que nos chegam a toda hora e trazem à tona os malefícios da sordidez e da desesperança que esse momento macabro reservou para a história da humanidade.

Como não ficar indignado com a nossa impotência política e social no exato instante em que milhões de seres humanos, provenientes de diferentes regiões do mundo, particularmente, do Oriente Médio, da África, da Ásia, são transformados em farrapos humanos, naufragos das incertezas quanto ao seu mais elementar destino e lançados ao flagelo da condição de refugiados que poucos se dispõem a asilar! Nossa consciência parece estar à deriva, prestes a perecer como as crianças sírias que foram lançadas ao mar!

No Brasil, o abandono aos valores morais e éticos também são muito visíveis na nossa cotidianidade política e social. Jovens são alvejados e friamente mortos diariamente nas periferias das grandes cidades; convivemos com a violência doméstica, sexual e racial como se fossem eventos pro-saicos, naturalizados; não bastasse isso tudo, os idosos são impiedosamente tratados e esquecidos ao relento; as autoridades do Estado se corrompem, parecem alheias aos problemas que perturbam os cidadãos e o senso co-

mum parece ter razão: são todos iguais! A sina de que a questão social é caso de polícia parece não querer nos abandonar!

Inquietações como essas e tantas outras que possam ser lembradas nos fazem perguntar: a filosofia tem um papel a cumprir nesta etapa histórica que a humanidade atravessa no Ocidente; a relação da filosofia com a realidade escolar tem algo a nos dizer e contribuir com a formação de representantes da humanidade que não virem às costas para os seus próprios semelhantes?

Os manuscritos que compõem o dossiê deste número, bem como os do próximo número de *Eccos* – Revista Científica procuram oferecer subsídios para reflexões que podem auxiliar na busca de alguma resposta às questões acima postas.

O artigo *A apropriação de uma fé filosófica como intenção formativa* de Karl Jaspers, de Ferdinand Röhr, apresenta ideias do filósofo alemão, nas quais o papel formador da filosofia é apresentado como antídoto a todas as formas de reducionismo e dogmatismo. Este antídoto deve poder levar as pessoas ao alcance de uma fé filosófica própria a qual tem grande peso na formação humana em tempos de insegurança generalizada. É salientada a indicação de Jaspers para que a educação ofereça aos educandos a atitude de rejeitar a posição de simples seguidores de quaisquer ideias, buscando construir um pensamento autônomo, pois há necessidade de cada um conquistar a própria fé filosófica para viver dignamente sua humanidade.

Em Formação de professores de filosofia: proposições para o debate, o professor Junot Cornélio Matos traz questões e provocações relativas à formação de professores de filosofia. Se a filosofia tem um papel formativo e os professores de filosofia são mediadores desta possibilidade formativa da filosofia, como pensar sua formação? Há problemas nos percursos formativos destes profissionais, como a fragmentação na organização dos cursos que lhes oferecem formação para o magistério, assim como o seu descolamento em relação à escola básica e aos problemas que envolvem esta formação. Chama-se a atenção para o fato de que o ensino de filosofia envolve, no mínimo, dupla dimensão: o da formação de um docente educador e o da formação de um docente para um ensino filosófico. O texto caminha por estas questões e provoca para a reflexão sobre esta formação fundamental dos professores de filosofia.

O artigo A filosofia para (re)significar ou não a existência, dos educadores Jorge Alves de Oliveira e Marcos Lorieri, parte de uma ideia rica buscada em Walter Benjamin que é a do papel da aura e dos vestígios, porquanto, “é preciso retirar a aura e enfrentar os caminhos repletos de vestígios”, diz o texto e, nele, também é dito que não é fácil a aventura de recolher, de juntar, de significar os vestígios. A filosofia tem sido carregada de auras que, ou enganam, ou obscurecem o que pode oferecer aos humanos, em especial aos humanos jovens. Um bom ensino de filosofia deve fazer convites ao filosofar, poi, é neste convite que se encontram os vestígios a partir dos quais se pode buscar o seu bom papel formador. Que não haja temores por conta de certas auras e nem se percam de vista os bons vestígios que indicam possibilidades formativas do trabalho com a filosofia nas escolas.

Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização, do professor Darcísio Natal Muraro, apresenta um bom percurso de reflexão a partir de ideias de Paulo Freire, especialmente as de criticidade e de diálogo, e as apresenta, juntamente com outras, como indicadoras de caminhos formativos a serem seguidos no trabalho de ensino de filosofia na educação básica. Propõe conceber a educação, em geral, como “alfabetização filosófica”, o que implica um trabalho de pensar crítico a respeito da existência humana e de tudo o que nela está implicado. Com relação à concepção de criticidade de Freire, diz que sua contribuição reside na indicação de que a mesma não consiste em julgamentos apressados e ingênuos sobre o mundo ou em análises racionalizadas, intelectualistas, mecanicistas e neutras. Mas deve ser um ingrediente central de um modo de agir dialógico que abarque as dimensões antropológica, histórica, epistemológica, ética, política e educacional. Sua contribuição formadora dirige-se ao pensar e ao agir no mundo e com o mundo, expresso no neologismo “formagir” que quer indicar um modo de vida dialógico e problematizador em que se articulam as dimensões apontadas acima.

Nos escritos A contribuição da produção acadêmica sobre o ensino de filosofia no ensino médio e o caráter formador indispensável desse componente curricular, de Branca Jurema Ponce e Francisco Valmir Soares Mineiro, temos os resultados de pesquisa sobre a produção acadêmica brasileira relativa ao tema da presença e do papel do componente curricular filosofia no ensino médio, no período de 2004 a 2013. É mostrado em

que instituições e regiões do Brasil a construção de conhecimento sobre o tema ocorreu neste período e o comprometimento das áreas da filosofia e da educação com esta produção. É constatada a ampliação do interesse da comunidade acadêmica na temática relativa ao ensino da filosofia no médio e ao possível papel formador deste ensino. Ao mesmo tempo, indica a necessidade de aprofundamentos, em especial à necessidade de maior envolvimento das áreas da filosofia e da educação buscando, cada vez mais, consistência filosófica e pedagógica relativa ao caráter formador da filosofia.

Além dos artigos que compõem este dossiê, no presente número, há outros que apontam para a riqueza e a diversidade temática que se tem produzido na área da educação. São eles: *Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación*, de Maria Veronica Lopez Romorini; *Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas*, de autoria de Esméria Lourdes Saveli; *Revalidação de diplomas de cursos de graduação: uma análise da política em construção*, estudo que foi realizado pelas professoras Jullie Cristhie Conceição e Giselle Cristina Martins Real; *Educação integral, formação de educadores e universidade: desafios e possibilidades*, de Orlandil Lima Moreira, Alexandre Magno Tavares Silva e Maria Margareth Lima; *Arqueologia da memória: reflexões a partir de Christoph Türcke*, dos professores José Luís Vieira de Almeida e Marcela Lopes Homes; *Gestão escolar e conselho de escola, que relação é esta? Um estudo em busca de novas formas de cooperação entre escola-comunidade*, reflexão que nos foi oferecida pelas educadoras Dulcinéia de Fátima Ferreira, Maria Carla Corrochano e Kelen Christina Leite e, finalmente, no encerramento do volume, temos *A filosofia como uma das fontes do pensamento complexo de Edgar Morin: a importância da dialógica cultural*, manuscritos de autoria da professora Cleide Rita Silvério de Almeida.

Boa leitura a todos!

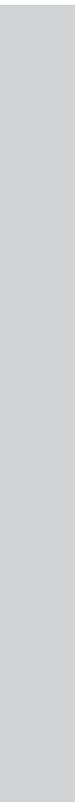
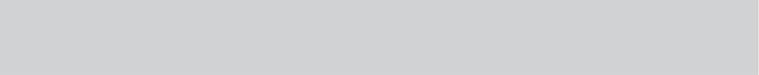
Antonio Joaquim Severino

Carlos Bauer
Editores

Dossiê temático:

Papel formativo da filosofia

*Thematic dossier:
Formative role of philosophy*



A APROPRIAÇÃO DE UMA FÉ FILOSÓFICA COMO INTENÇÃO FORMATIVA DE KARL JASPERS*

THE APPROPRIATION OF A PHILOSOPHYCAL FAITH
AS A FORMATIVE INTENTION FROM KARL JASPERS

Ferdinand Röhr

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE – Brasil

fröhr@uol.com.br

RESUMO: Karl Jaspers não pertencia a nenhuma escola filosófica quando assumiu sua cátedra de filosofia em Heidelberg. Era médico e fundador da psicopatologia como campo científico. Desenvolveu uma forma de apropriação da substância existencial dos grandes filósofos para elaborar a sua própria doutrina, a periechontologia, como antídoto a todas as formas de reducionismo e dogmatismo. A contemplação e comunicação existencial tornaram-se a base de uma condução filosófica da vida com a meta de alcançar uma fé filosófica própria. O presente texto pretende demonstrar como a apropriação existencial da filosofia pode contribuir na conquista de uma fé filosófica de cada um e, com isso, na formação humana em tempos de insegurança generalizada.

PALAVRAS-CHAVE: Jaspers. Fé filosófica. Formação humana. Periechontologia. Condução filosófica da vida.

ABSTRACT: Karl Jaspers did not belong to any philosophical school when he took up his chair of Philosophy in Heidelberg. He was a doctor of medicine and the founder of psychopathology as a scientific field. He developed a kind of appropriation of the existential substance found in the great philosophers, out of which he constructed his own doctrine, periechontology, as an antidote to all and any forms of reductionism and dogmatism. Existential contemplation and communication became the foundations on which a philosophical lifestyle was to be built, the aim of which was to reach one's own philosophical faith. This article is intended to demonstrate how the existential appropriation of philosophy can contribute to helping any individual to confidently acquire a philosophical faith, and thereby, helping to form human beings in an age in which insecurity is rife.

KEY WORDS: Jaspers. Philosophical faith. Human formation. Periechontology. Philosophical lifestyle.

A pergunta sobre a intenção formativa da filosofia de Jaspers insere-se numa mais ampla: Qual o sentido da filosofia? Entre as mais variadas respostas e explicações espalhadas na sua obra (JASPERS, 1976, p. 14; 1963, p. 132-133; 1947, p. 10-11, 37-39, 965), a que mais condensa todas é “tornar-se aberto para a verdade” (JASPERS, 1976, p. 128; 1947, p. 540-551). Em termos mais amplos, podemos dizer que a intenção formativa da filosofia consiste em contribuir na abertura do ser humano diante da verdade. Pergunta-se, porém: o que é a verdade e como se abrir diante dela? Numa primeira distinção podemos diferenciar três posições básicas: primeiro, a crença na existência de uma verdade absoluta e na possibilidade de tê-la nas mãos. Trata-se, em termos de Jaspers, de uma verdade dogmática, uma ontologia que se acha na posse do conhecimento do Ser (Parmênides, Aristóteles, Hegel, Marx, Freud, entre outros). Radicalmente oposto a essa posição é o relativismo absoluto. Para ele, a verdade em si não existe. O que está sendo considerada verdade é sempre construção histórico-cultural do ser humano, portanto mutável e sem fundamento seguro (Sofistas, Nietzsche, Sartre, entre outros). Jaspers (1963, p. 141) costuma chamar esta posição de “niilismo”. Ele mesmo advoga para uma terceira posição: a verdade em si existe, porém, ela não é acessível ao ser humano na sua totalidade. É possível aproximar-se da verdade válida para o indivíduo e buscar verificações em comunicação com outros, sem, portanto, chegar a verdades existenciais com validade universal (Sócrates, Lessing, Gabriel Marcel, entre outros). Tarefa da formação, a partir da filosofia, seria denunciar os equívocos que levam ao dogmatismo e relativismo e demonstrar como é possível a aproximação da verdade, a conquista de uma verdade existencial válida para a pessoa que a alcança.

O dogmatismo, para Jaspers (1963), aparece tradicionalmente nas religiões, principalmente naquelas baseadas em revelações divinas. Estas solicitam um ato de fé sem possibilidade de verificação própria, portanto, para Jaspers, um ato filosoficamente não sustentável. Mesmo não percebendo uma possibilidade de justificar uma fé em revelações divinas, Jaspers (1963, p. 513-534) respeita essa opção como possibilidade humana, desde que se respeitem opções diferentes para outrem. Os dogmatismos na filosofia caracterizam-se pelo fato de tomarem um determinado aspecto do Ser como o Ser inteiro. Na Grécia Antiga temos as várias tentativas de detectar e fixar a *arché*. Na modernidade, identificou-se o Ser com a

natureza, o espírito absoluto, a vontade, a estrutura econômica, o inconsciente, a raça, etc. Essa atitude prolonga-se de forma mais generalizada nas ciências modernas. Diante do fabuloso e imparável progresso das ciências nos dias de hoje, instalou-se a crença num potencial irrestrito delas. Acredita-se que a verdade inteira é, com o tempo, acessível às ciências. Jaspers (1963, p. 430-431) chama essa crença de “superstição científica”, que gera um dogmatismo supostamente sustentado pela ciência. A atitude filosófica – que é ao mesmo tempo uma atitude pedagógica – contra todas as posições reducionistas é demonstrar o que está sendo desconsiderado em cada visão supostamente completa do Ser. No caso das ciências, basta a consciência de que a realidade só é acessível a ela pela delimitação do objeto a ser pesquisado e a escolha de um procedimento metodológico para perceber que ela, de fato, não é capaz de abraçar o todo do Ser. Em segundo lugar, Jaspers não cansa de demonstrar a impossibilidade, por princípio, de abraçar o Ser num conhecimento universalmente válido. Ele chama a argumentação que sustenta esse fato de “operação fundamental da filosofia” (JASPERS, 1947, p. 37-44), que representa para ele o antídoto de todo dogmatismo. Historicamente percebeu-se o Ser como algo objetivo da realidade (água, ar, elementos, átomo, etc.). Percebendo os impasses dessas tentativas voltou-se para o lado subjetivo (razão, espírito, sentimento, vontade, etc.). Porém, a realidade na sua inteireza não pode ser nem o lado objetivo, nem o subjetivo. Tem que ser algo que englobe ambos. Contudo, a consciência humana está atrelada à divisão sujeito-objeto. Na tentativa de transcender essa divisão, não podemos esperar um resultado nem objetivo, nem subjetivo. Buscando alcançar o Ser como todo, entramos no paradoxo de precisar pensar o que não pode ser pensado, de pensar algo como objeto que não pode ser objeto, pensando o Ser ao mesmo tempo em que reconhecemos a inadequação deste pensamento. Dessa forma, revela-se a impossibilidade de pensar o Ser adequadamente. Para expressar esse limite do conhecimento humano, Jaspers chama a realidade que engloba o subjetivo e o objetivo das *Umgreifende* (JASPERS, 1947, p. 43), o todo-abrangente, ou o englobante, em outra possibilidade de tradução. Filosofar significa, portanto, filosofar diante do englobante, na tentativa de transcender a divisão sujeito-objeto, ao mesmo tempo em que precisa reconhecer que isto só pode ser uma tentativa inadequada. Assim, uma verdade última e definitiva está fora do alcance do ser humano.

Essa argumentação seria um aporte forte para a posição relativista, se Jaspers não enxergasse a possibilidade de chegar a verdades subjetivas e incondicionalmente válidas, filosofando diante do englobante. De início, temos de reconhecer que o relativismo absoluto também é uma afirmação sobre o Ser e conseqüentemente pode ser criticado pela operação filosófica básica. Além disso, ele é contraditório em si, afirmando a si mesmo como verdade universalmente válida e ao mesmo tempo considerando todas as verdades relativas. Descartando, assim, o relativismo absoluto e reconhecendo que a verdade absoluta não pode ser conhecida, resta esclarecer que tipo de certeza é acessível ao ser humano. Para obter uma resposta a essa pergunta precisamos analisar as diferentes maneiras em que o englobante se revela para nós. Jaspers (1947, p. 47-50) distingue sete maneiras em que o englobante se nos apresenta e chama a filosofia em torno delas de periechontologia (doutrina das maneiras do englobante), distanciando-se da ontologia. Entre as sete maneiras distinguem-se as do lado subjetivo das do lado objetivo, bem como as imanentes das transcendententes. Ser-aí (*Dasein*) (p. 53-64), consciência em geral (*Bewusstsein überhaupt*) (p. 64-70) e espírito humano (*Geist*) (p. 71-76) são as maneiras subjetivas e imanentes; mundo (*Welt*) (p. 85-107) é o correspondente objetivo na imanência. Existência (*Existenz*) (p. 76-83) é o lado subjetivo e transcendência (*Transzendenz*) (p. 107-113) o lado objetivo das maneiras transcendententes. Razão abrangente (*Vernunft*) (p. 113-120) é identificado por Jaspers como laço de todas as maneiras do englobante e perpassa, enquanto tal, tanto as maneiras subjetivas e objetivas quanto as imanentes e transcendententes. Para fazer essas distinções, Jaspers encontra respaldo na história da filosofia. Destacamos a seguir alguns dos filósofos dos quais Jaspers se apropriou de ideias e reflexões básicas para a elaboração da sua periechontologia. Essa forma de apresentação permite ao mesmo tempo uma primeira aproximação à compreensão como Jaspers avalia a história da filosofia como fonte do próprio filosofar enquanto objeto de estudo valioso para a formação humana.

Podemos, em primeiro lugar, identificar uma forte influência de Platão quanto à diferenciação entre a realidade imanente e a transcendente. O ser-aí corresponde, nas suas características básicas, ao que Platão chama de mundo sensível. É a vida biológica e social, são os impulsos, desejos, necessidades e funções fisiológicas que sustentam as nossas vidas, sem ne-

cessariamente ter consciência deles. Porém, Jaspers não acompanha Platão quando ele localiza as ciências matemáticas (consciência em geral) como porta de entrada no reino do transcendente. Para Jaspers, tanto a consciência em geral quanto o espírito humano pertencem ainda à realidade imanente. A consciência em geral é clara inspiração em Kant. Trata-se da afirmação central da filosofia transcendental de que existe uma parte da consciência humana em que todos os seres humanos coincidem num pensamento idêntico. Engloba principalmente os conhecimentos da lógica, da matemática e das ciências. Estes se diferenciam de uma parte individual da consciência, que contém as infinitas criações de ideias, as modificações das mesmas em sempre novas formas. Trata-se do espírito humano que lembra muito a filosofia de Hegel nas suas vastas investigações do espírito, sem, portanto, fazer da dialética hegeliana fundamento metafísico de sua filosofia. Dessas três maneiras, em relação com seu lado objetivo em comum, o mundo, temos evidências constantes e inquestionáveis. É isso que as caracteriza como imanentes. A tentação do ser humano é instalar-se na imanência e procurar encontrar nela a orientação para sua vida. Porém, o ser-aí está exposto a um processo cego de nascer e morrer; a consciência em geral fornece conhecimentos universais, entretanto, sem oferecer respostas às questões essenciais da vida humana; o espírito humano perde-se nas mais belas ideias, que, como a crítica aguda de Nietzsche demonstrou, não se sustentam em si mesmas. Jaspers (1947, p. 271-272) preza bastante a necessidade de uma crítica radical às orientações da vida baseadas meramente na imanência, sem seguir Nietzsche em nada na sua glorificação da “vontade voltada para o poder” (*Wille zur Macht*). O passo que Jaspers indica do imanente para o transcendente está inspirado principalmente em Kierkegaard. O conceito de existência como possibilidade de ser a si mesmo, não diante do vazio, como em Sartre, mas diante de algo absoluto, algo de cobrança incondicional, a transcendência, encontra-se nesse autor com nitidez. “Existência é o *ser a si mesmo, que se relaciona consigo mesmo e, nisso, sabe-se referido ao poder pelo qual foi posto* (Kierkegaard)” (JASPERS, 1963, p. 118, grifo do autor). Ser a si mesmo supõe a experiência de sentir-se livre na escolha de si mesmo. A possibilidade de ser livre, para Jaspers, não é conquista ou obra do ser humano. Ela pode ausentar-se e, nesta situação, nós não temos condição de forçar a percepção de em que decisão se expressa a nossa liberdade de ser autêntico. E, quando ela se revela na

certeza do que somos e o que temos de fazer, ela aparece para nós como se fosse uma graça concedida. Não se trata da liberdade do livre arbítrio, nem de uma liberdade que Jaspers chama de negativa, quer dizer, que nos apenas liberta de restrições externas na nossa vida. É a liberdade positiva que paradoxalmente se expressa como: não posso atuar diferente para ser a mim mesmo. Meu ser autêntico, minha existência, exige de mim escolher tal opção de vida e não outra. Para Kierkegaard, o passo da imanência para a transcendência é o para a fé cristã. Jaspers não segue Kierkegaard nessa convicção. O cristianismo está baseado em revelação divina e a crença em algo de que não podemos ter confirmação própria não corresponde à postura filosófica na visão de Jaspers. Ele acredita numa transcendência, porém, ela em si mesma é inalcançável ao pensamento humano, trata-se do *Deus absconditus* (JASPERS, 1963, p. 386-398). Em busca desse Deus, a humanidade criou imagens, mitos, dogmas, rituais e supostas interligações com a transcendência, identificando-os, equivocadamente, com a transcendência mesma. A experiência parcial e individual da transcendência tornou-se conhecimento objetivo, verdade absoluta, e com isso falso. Isso não significa para Jaspers que devemos condenar essas tentativas por inteiro. Em vez de acreditar na verdade absoluta delas, deveríamos considerá-las como cifras da transcendência, como certa intermediação entre ser humano e transcendência. Elas mesmas não são a transcendência, mas podem servir à existência na busca de si mesmo como possíveis apontadores da transcendência. Elas podem se revelar como orientação incondicional para a existência, na medida em que ela, num processo de aproximação, se identifica com alguma delas. Existência significa, portanto, encontrar a si mesmo diante da transcendência, lendo as cifras dela. Finalmente, a razão abrangente, como sétima maneira do englobante, advém da distinção entre *Verstand* (entendimento ou consciência em geral) e *Vernunft* (razão abrangente) em Kant (JASPERS, 1963, p. 128). Além da consciência em geral que fornece conhecimentos evidentes e gerais, Kant identifica uma capacidade racional no ser humano, a razão abrangente, que não se sustenta num discurso argumentativo inquestionável, mas numa percepção daquilo que leva a uma certeza interna sobre as condições últimas da dignidade humana, ultrapassando os conhecimentos da consciência em geral, porém sem desconsiderar as certezas dela¹. Jaspers amplia a função desse senso interno como juízo possível sobre a união das maneiras do

englobante. Não se deve considerar essas maneiras de forma isolada ou até jogar uma contra a outra. Tarefa humana é criar uma união entre elas, observando a contribuição legítima de cada uma para chegar a uma decisão em que a existência está sendo vivida em interligação com as demais maneiras. Essa união precisa ser reformulada e restabelecida constantemente. Nesse sentido, a razão abrangente nada exclui de antemão, preserva a existência de petrificações, busca sentido no mais estranho e diferente, pondera os extremos e contrários, nunca se fixa em algo, permanecendo em movimento sempre. Jaspers tem consciência da especificidade deste seu caminho na apropriação de pensamentos de grandes filósofos e as posições assumidas e rejeitadas. Ele chama a sua *periechontologia* sua própria fé filosófica. Aliás, como não temos e não podemos ter certeza generalizada sobre as últimas questões do Ser, todas as elaborações em torno dele implicam em atos de fé. Mesmo os mais radicais agnósticos não podem saber, mas somente acreditar que a postura de não julgar é a mais adequada. Não existe lugar fora da metafísica. Até o ato de negar a metafísica em si é um ato metafísico. Somente temos a possibilidade de esconder os nossos atos de fé diante dos outros e de nós mesmos, ou de assumi-las com toda clareza e nos responsabilizar por elas. Só esta segunda posição é uma postura filosófica que busca abertura diante da verdade, que quer saber o que de fato se pode saber, sempre limitado a pressupostos, e ao que necessariamente solicita um ato de fé filosófica.

Jaspers (1963, p. 142) caracteriza a fé filosófica da seguinte forma:

A realização que vem do englobante, no qual nem objeto nem sujeito estão sendo perdidos, em vez, ambos permanecem presentes em Um, chamamos fé no sentido mais amplo e seu resseguro o resseguro de fé. Fé num sentido elevado, ultrapassando a imanência, encontramos no resseguro da existência e da transcendência. O resseguro da razão abrangente como sentido indispensável no filosofar, clareia a fé na razão abrangente, que pertence à fé filosófica enquanto sua mais própria força.

Reconhecendo que Jaspers mesmo adquiriu a sua fé filosófica num processo pessoal de apropriação da história da filosofia, ele não só admite o direito dos outros de buscar a própria fé filosófica, mas a filosofia dele

exige de cada pessoa a autenticidade naquilo que acredita. A sua postura pedagógica enquanto filósofo é apelar para que cada um conquiste sua própria fé filosófica. A questão central do caminho dessa conquista é a forma como apropriar-se da filosofia. A forma mais comum é aliar-se a uma escola filosófica, estudar a fundo para defendê-la diante de todas as outras como mais verdadeira. Cria-se uma simbiose entre professores-guias e alunos-seguidores de mútuo reforço e manutenção dos paradigmas em comum, fortalecendo e realimentando-os em intercâmbio acadêmico com “correligionários”. Jaspers mesmo avaliou havendo sido feliz a sua trajetória pessoal em que não conheceu a filosofia enquanto estudante de filosofia aliado a uma escola filosófica. Ele mesmo estudou medicina, voltou-se para a psicopatologia e fundou a mesma como ciência, antes de fazer da filosofia sua ocupação profissional. Esse fato facilitou para ele seguir uma forma própria de se apropriar da filosofia e o motivou a aconselhar todos seus estudantes de estudar a fundo uma ciência, antes de se fixar no estudo da filosofia com o objetivo de fazer dela a sua profissão. Desta forma, é necessário aprofundar as reflexões de Jaspers sobre a forma de apropriação da filosofia que leva a uma fé filosófica como contribuição fundamental na formação humana.

Jaspers (1982, p. 66-67) costuma analisar o processo de apropriação em três degraus: O primeiro é simplesmente tomar conhecimento “[...] dos fatos, das sentenças, das relações e das interdependências” das afirmações dos filósofos ao longo da história. Disso distingue-se a contemplação de “[...] figuras, imagens e unidades, sejam elas caracteres pessoais, sejam elas pensamentos sistemáticos” (p. 67). Típico para estas contemplações é que elas “[...] permanecem objetivadas, distanciadas, panorâmicas, cenários [...]. Trata-se de um vislumbrar do majestoso e efetivo com um traço típico de não-comprometimento, estético-objetivo.” (p. 67). A apropriação verdadeira é a apropriação existencial:

Ela é o comprometido envolver-se com os filósofos como exemplos e contraexemplos. No decorrer da apropriação acontece o acordar-a-si-mesmo e o compreender-a-si-mesmo. O meramente objetivo transforma-se em função da existência, o estranho em algo próprio, o que é do passado, simplesmente temporal, torna-se presente e algo eterno. Um assistir passi-

vo vira preparação para um existir ativo. É o tornar-se-a-si-mesmo na apropriação via comunicação pessoal. (JASPERS, 1982, p. 67).

Nesse processo de apropriação existencial, cada indivíduo faz as suas escolhas: o que é essencial e verdadeiro para ele, o que não. Não se alcança esse estágio sem os anteriores. Para Jaspers (1982, p. 66), “É necessário muito trabalho no caminho que perpassa o objetivo e o que pode ser conhecido para alcançar, nos momentos mais iluminados, a proximidade necessária e com isso a verdadeira presença viva”. Segundo ele,

Na medida em que filosofar é filosofar existencial, este acontece na apropriação e controvérsia com o pensamento das existências do passado. [...] A profundidade da existência no filosofar é condicionada pela medida de apropriação do espírito efetivamente atuante em que se tornam presente as existências. (JASPERS, 1982, p. 61).

Apropriação, nesse sentido, ao mesmo tempo é comunicação consigo mesmo, ou um atuar interno, como Jaspers (1947, p. 180-181) frequentemente chama essa atitude, e com outros, enquanto seres que viveram ou estão vivendo sua própria existência.

Vale ressaltar que para Jaspers a filosofia é um campo privilegiado da apropriação existencial, porém não o único. Arte, literatura (JASPERS, 1982, p. 120-121) e até qualquer situação cotidiana, e nesses especialmente as situações-limites (JASPERS, 1947, p. 865) – morte, doença, culpa, ser envolvido com poder, etc. – são momentos de possível apropriação existencial. A apropriação da nossa realidade cotidiana obedece ao mesmo espírito da apropriação dos grandes filósofos e ambos se complementam na tarefa de efetuar uma condução filosófica da nossa vida com a meta de cada pessoa encontrar sua fé filosófica, para Jaspers a tarefa mais urgente no momento histórico que vivemos. Isso porque é sintoma da nossa época que não se vive mais numa ordem social inquestionável, mas

[...] num mundo em iminente derrocada, onde a tradição encontra cada vez menos adeptos, num mundo que subsis-

te apenas enquanto ordem exterior, destituído de simbolismo ou transcendência, que deixa a alma vazia sem dar satisfação ao homem; este, se o mundo o não prende, fica à mercê de si próprio, da cupidez e do tédio, da angústia e da indiferença. (JASPERS, 1984, p. 115).

O estímulo para uma condução filosófica da nossa vida advém de um impulso de contraposição, da não conformação de que a vida se esgota nisso. Isso não pode nos levar, de forma alguma, segundo Jaspers (1984, p. 116), a menosprezar “[...] as tarefas materiais que nos submetem às exigências do dia-a-dia”. Jaspers (1976, p. 93) indica dois caminhos que levam à condução filosófica da nossa vida:

[...] a meditação que, em momentos de solidão, perpassa todas as maneiras de contemplação [e a] comunicação com os homens, através de todas as maneiras do mútuo compreender-se no atuar-com-o-outro, no falar-um-com-o-outro e no silenciar-se-um-com-o-outro.

A meditação começa com o tornar-presente das vivências do nosso cotidiano. Nas palavras de Jaspers (1984, p. 118),

Rememoro o que fiz durante o dia, o que pensei, o que senti. Examinio o que foi falso, aquilo em que menti a mim próprio, em que usei de subterfúgio, em que foi insincero. Vejo o que em mim aprovou e aquilo em que desejaria melhorar-me. Tomo consciência da fiscalização que sobre mim exerço e se a mantenho ou não durante o dia. Julgo-me – não o todo inacessível que eu sou, mas os meus diversos comportamentos – descubro os princípios a que quero obedecer e registro as palavras com que me deverei admoestar, na ira, no desespero, no tédio e outras formas de perdição: palavras de advertência, mágicas por assim dizer (talvez “comedimento”, “pensar nos outros”, “esperar”, “Deus existe”).

As meditações sobre os pormenores das nossas experiências conosco no mundo, naturalmente, nos conduzem às questões de uma possível realidade transcendente:

[...] encaminhado pelo curso dos pensamentos filosóficos certifico-me do autêntico ser, da divindade. Decifro os hieróglifos do ser com a ajuda da poesia e da arte. Torno-as inteligível pela actualização filosófica. Procuo assegurar-me da intemporalidade ou da eternidade no tempo, tento entrar em contato com a origem da minha liberdade e, através dela, com o próprio ser, demandando por assim dizer o fundamento da minha ciente participação na criação. (JASPERS, 1984, p. 118).

Para a condução filosófica da vida, a contemplação não tem fim em si mesmo. Ela deve levar à ação, e, necessariamente, precisamos-nos questionar:

[...] o que *tenho que fazer ao presente*. A lembrança de que a nossa vida individual se situa numa comunidade é o pano de fundo sobre o qual ressalta claramente a tarefa presente até aos seus mais ínfimos pormenores cotidianos, sempre que o valor do englobante se subverte no meio da inelutável veemência do pensamento pragmático. (JASPERS, 1984, p. 118, grifo do autor).

A meditação em solidão é somente um momento da condução filosófica da nossa vida. “O que apenas para mim adquiro pela meditação, se fosse tudo, seria em vão. O que se não consuma na comunicação é inexistente, o que em última instância nela não se radica não tem fundamento suficiente. A verdade começa com dois.” (JASPERS, 1984, p. 118-119). A condução filosófica da vida demanda como complemento indispensável a

[...] constante comunicação, exige o risco incondicional que lhe é inerente, exige o sacrifício da minha pertinaz autoafirmação, sempre prepotente sob diversos disfarces e sempre prepotente, exige que viva na esperança de que, imprevisivelmente, o sacrifício me restitua a mim próprio. (JASPERS, 1984, p. 119).

A autocontemplação precisa de uma instância de controle, de crítica radical, para que o indivíduo não se perca em falsas convicções e dogmatismos.

Eis por que continuamente deverei sujeitar-me à dúvida, não deverei agarrar-me à certeza nem contentar-me com um ponto supostamente fixo no meu íntimo, que me esclareça com confiança e me julgue com verdade. Essa autosssegurança é a forma mais traiçoeira da inverídica autoafirmação. (JASPERS, 1984, p. 119).

Meditação e comunicação incondicional são os caminhos que nos levam à percepção de nós mesmos e à fé filosófica que significa a verdade para nós.

Uma análise dos escritos autobiográficos (JASPERS, 1967, 1983) e de testemunhos (SANER, 1973, PIPER; SANER, 1974) da vida de Jaspers revelam tanto aspectos da educação dos pais, que deram suporte à condução filosófica da vida dele, quanto os próprios esforços e feitos: começando com a sua oposição ao diretor autoritário da sua escola e o comportamento autodisciplinador diante da sua doença; passando pela luta por clareza científica na psicopatologia e por liberdade acadêmica; arriscando a própria vida por causa da fidelidade incondicional com sua esposa judia no nazismo; finalmente, mantendo-se no isolamento sofrido devido a sua denúncia contundente da culpa dos alemães e, em seguida, por ter caracterizado a recém instalada democracia na Alemanha Ocidental como oligarquia de partidos. Da mesma forma, existe um vasto material de alunos e colegas (Piper; SANER, 1974) sobre a postura pedagógica de Jaspers de rejeitar a postura de simples seguidores, ao mesmo tempo em que não cansa de apelar para a autoeducação, visando à necessidade de cada um conquistar a própria fé filosófica para viver dignamente sua humanidade.

Notas

- * Texto apresentado como comunicação no 5º Congresso da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP) realizado na UNICAMP de 26 a 28 de agosto de 2015.
- 1 A ideia da liberdade humana, da imortalidade da alma e a ideia de Deus jamais podem ser provadas pelo *Verstand* na sua verdade, porém são os postulados necessários da *Vernunft* para Kant.

Referências

JASPERS, K. *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung*. 2. ed. München: Piper, 1963.

_____. *Einführung in die Philosophie*. Zwölf Radiovorträge. 17. ed. München: Piper, 1976.

_____. *Iniciação Filosófica*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos. 7. ed. Lisboa: Guimarães & C., 1984⁷.

_____. *Schicksal und Wille*. Autobiographische Schriften. Ed. por Hans Saner. München: Piper, 1967.

_____. *Von der Wahrheit*. Philosophische Logik. Erster Band. München: Piper, 1947.

_____. *Wahrheit und Bewährung*. Philosophieren für die Praxis. München: Piper, 1983.

_____. *Weltgeschichte der Philosophie*. Einleitung. München, Zürich: Piper, 1982.

HERSCH, J. *Karl Jaspers*. Tradução de Luis Guerreiro P. Cacais. Brasília, DF: Editora da Univ. de Brasília, 1982.

PIPER, K. SANER, H. (Ed.). *Erinnerungen an Karl Jaspers*. München, Zürich: Piper, 1974.

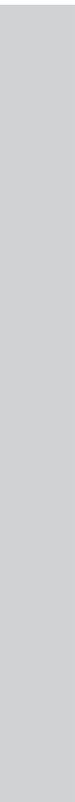
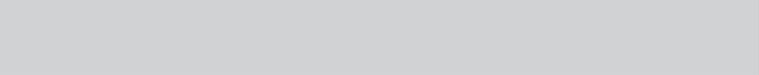
SANER, H. *Karl Jaspers in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1970.

_____. (Ed.) *Karl Jaspers in der Diskussion*. München: Piper, 1973.

Recebido em 19 set. 2015 / Aprovado em 6 nov. 2015

Para referenciar este texto

RÖHR, F. A apropriação de uma fé filosófica como intenção formativa de Karl Jaspers. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 17-29, set./dez. 2015.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: PROPOSIÇÕES PARA O DEBATE

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY TEACHERS:
DELIBERATION PROPOSAL

Junot Cornélio Matos

UFPE – Brasil

junotcmatos@gmail.com

RESUMO: O texto tem como propósito formular algumas questões que permitam discutir a formação docente nos cursos de licenciatura em filosofia. Dessa forma, representa um esforço de buscar caminhos para superação da fragmentação na organização de tais cursos, seu descolamento em relação à escola básica e às dicotomias que marcam a própria formatação dos projetos pedagógicos dos cursos. No primeiro momento, coloca-se como premissa básica uma perspectiva antropológica que deve perpassar todo esforço de formação docente para depois refletir sobre a mesma como tal conduzindo o debate para o problema da formação dos professores de filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação da pessoa. Formação de professor. Licenciatura em filosofia.

ABSTRACT: The study aims to formulate some issues that allow the deliberation of teacher training in philosophy degree courses. With that, it represents an effort on find ways to overcome fragmentation in the organization of those coursers, its detachment from school as well as its dichotomies that mark the very format of the pedagogical projects of these courses. At first, an anthropologic perspective arises as a basic premise, which should pervade all efforts of teachers training so that it could reflect on it as such, leading the deliberation to the problem of training philosophy teachers.

KEY WORDS: People training. Teacher training. Degree in philosophy.

Temos nos envolvido de forma sistemática, nos últimos anos, com atividades focadas na formação de professores de filosofia. Assim, costumeiramente, estamos refletindo sobre essa *sina* que parece marcar os filósofos da educação no cenário acadêmico. Quando atuamos nas faculdades e cursos de educação, somos os filósofos; quando estamos na filosofia, somos alguém que não faz filosofia ou, ao menos, que não produz “filosofia pura”. Não é uma sentença condenatória, é, antes, um desafio. Estamos, desde alguns anos, militando nessa sequela: trabalhar visando ao estabelecimento do debate entre filosofia e educação pensando a possibilidade de buscarmos a geração de conceitos que foquem o entendimento da educação como fenômeno e problema filosófico. Sim, uma postura de desdém para com o ensino e as questões que dele são demandadas parece ter induzido à equivocada compreensão de ser o ensino de filosofia uma questão exclusivamente pedagógica ou, numa hipótese menos alvissareira, conteudista. Assim, delegamos a outrem a tarefa de ocupar-se com a formação dos profissionais que lidarão com a filosofia enquanto componente pedagógico, as concepções fundantes que tal atividade teórico-prática encerra e os métodos e técnicas que elas ensejam. Não nos debruçamos sobre o fenômeno do ensino como problema filosófico. Não nos apercebemos de que esse mister é também e, provavelmente, antes um problema filosófico. A questão parece muito óbvia para merecer a dedicada atenção daqueles que se entretêm no labor da produção de uma filosofia pura (MATOS, 2013, p. 12).

Por compreendermos o problema da formação de professores como um tema sempre atual, pois militando, assiduamente, desde alguns anos com a questão da formação de professores de filosofia, resolvemos, uma vez mais, discutir a temática trazendo como objeto de reflexão os próprios cursos de filosofia, seus desafios e possibilidades.

1 Uma premissa

Necessário esclarecermos que quando tratamos da formação docente defendemos como convicção fundamental a condição humana e inacabada dos profissionais da educação. Para nós, SER HUMANO é “Ser que diz o ser”, e nenhum outro animal consegue dizer o nome do ser.

Só que ao nominar “SER”, o homem e a mulher encontram-se diante de uma tarefa, de ser um SI-MESMO, ou seja, de colocar-se num pacto mediativo do mundo: precisa ouvir o mundo, neste pacto, que é seu próprio movimento de interiorização/exteriorização. Assim, será um ser de ação. Não é um animal natural, seu ser não se realiza, senão, na construção de seu entorno. Sua animalidade não esgota a totalidade do seu ser, que é, também, cultural e histórico. Sem embargo, carece construir sua casa. Em outras palavras, reconhecer sua relação com as coisas, a natureza, com os outros homens, com igualdade ontológica: o outro como outro de si; o “Si-mesmo” como outro do outro. Para nós, não é demais reafirmar, professor e professora são, antes de tudo, gente.

O professor/professora é uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmão/irmã, etc.) que, enquanto profissional, realiza uma das várias dimensões do seu ser. É aquele que professa (anuncia), pelo exercício concreto de um trabalho (serviço), perspectivas nas possibilidades de construção do ser humano e na transformação da sociedade (trabalho). Aqui nos referimos a professar, no sentido de anunciar/denunciar, e ao anúncio, como plataforma de intervenção coletiva na realidade.

Não podemos desprezar esta dimensão da formação pessoal e da formação profissional, como um aspecto que se integra a uma dimensão ainda maior. Somos da convicção de que, se concebermos o mundo e a pessoa humana como móvel, tudo o mais é móvel e está em construção. Muitas reflexões apontam para o homem, como um animal de relações – e de crises. Relações que não se excluem e têm, na pessoa humana, o seu ponto de convergência. Político, religioso, social, lúdico, racional, individual, etc., o ser humano é tudo isto, mas não é nada disto, isoladamente. E, embora mantenha uma relação consigo mesmo, é no limiar do encontro com o outro que constrói sua identidade.

Nós não temos medo de afirmarmos a primazia da pessoa humana, em qualquer processo educativo, seja ele formal ou não. É a pessoa e seu crescimento, como gente, que nos interessa, primeiramente. Neste sentido, precisamos formar o professor, na pessoa humana em movimento, do homem e da mulher, em seu contexto objetivo de vida, em sua inconclusão, no processo de sua curiosidade e espanto, sem o qual “[...] não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (FREIRE, 1995, p 76). Dessa forma, parece fundamental

ênfatisar que a formação docente poderia considerar, dentre suas tarefas, contribuir com pessoas que desenvolvam

1. a capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores de seu mundo e de sua história;
2. a capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectiva de superação. (ANFOPE, 1998, p. 28).

A pessoa humana não está presa a um conceito acabado. Ela é sempre reinventada, pelas sucessivas gerações da raça humana, pela sua própria trajetória singular de existir. Não há uma palavra derradeira capaz de dizer: “pronto, aqui está a fórmula mágica para cristalizar o homem e a mulher”. Somos nós e nossas circunstâncias. Somos seres que se exteriorizam no e pelo trabalho. Tornarmo-nos humanos é um desafio dinâmico e perene.

2 A formação do professor

Se voltarmos os olhos para a nova LDB, no que tange à formação dos profissionais da educação, encontraremos assentado que esses devem ser formados de “[...] modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características do desenvolvimento do educando” (art. 61). Os artigos 32 e 35, referindo-se, respectivamente, ao ensino fundamental e *médio*, focalizam o ensino, como mediação que possibilita, ao indivíduo, a prática da cidadania. Teriam, então, os professores, entre seus atributos, a incumbência de atuarem na formação de cidadãos.

O artigo 62 reza que o professor será formado em cursos de licenciatura. Tais cursos, a nosso ver, em coerência com o que prescreve a legislação, deverão colocar, como preocupação inicial, o perfil desse docente a ser formado, focando as questões específicas da identidade docente, sem esquecer, todavia, que o estudante da licenciatura é uma pessoa e como tal deve ser considerado.

Cada pessoa, lidando com os dados da realidade, “cria” um quadro conceitual através do qual a examina. No contexto em tela, a realidade a ser examinada é aquela que se processa em cursos de formação de professores de filosofia. Qual a realidade do ensino de filosofia nos cursos de licenciatura? No dizer de Zuben (1992, p. 8),

[...] o ensino de filosofia distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico. Exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica. Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados nas Histórias da Filosofia, o “objeto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude.

Pode a filosofia oferecer uma visão de mundo mais consistente, permitindo uma análise mais profunda das relações e fenômenos que se dão no interior da sociedade e uma participação mais dinâmica na vida social e política. Assim, acreditamos ser ela uma das chaves para a construção da cidadania, apontada pela legislação como um dos fins da educação escolar.

Perguntando-se sobre o que anima o estudante de filosofia, Gianotti (1985, p. 13) formulou a seguinte resposta:

Dentre os mais diversos motivos é possível apontar o que faz dele desde cedo um filósofo: ambos (professor e aluno) possuem aquele distanciamento do mundo e aquela intimidade que só pode ser obtida pela via da reflexão. Nesse sentido, não se ensina filosofia, mas se alimenta o desabrochar de uma recusa secreta, de uma necessidade de recuo, de encontrar um caminho produtivo para um estranhamento atávico.

Rodrigo (1987, p. 92), refletindo sobre o desafio de levar a disciplina filosofia para alunos de “ciclo básico” em curso de graduação, defende que

Talvez, mais importante do que o conteúdo em si seja a postura que orientará a prática pedagógica do professor de Filosofia no dia-a-dia da sala de aula [...] trata-se de uma ruptura com

as concepções cristalizadas do senso comum, mostrando que a Filosofia começa com a problematização daquilo que parece óbvio no mundo cotidiano. Mais do que ensinar um conteúdo, é preciso instaurar uma postura filosófica que comece por duvidar que a realidade seja um dado. Em suma, o que se propõe é um trabalho docente calcado numa concepção que enfatiza a Filosofia como reflexão, descartando-se a erudição filosófica como um fim em si mesmo.

Sendo assim, nosso olhar crítico acerca de uma das possibilidades de se produzir filosofia e formar professores para seu ensino leva-nos a concebê-la como instrumental válido para pensarmos, também, a educação e suas infindas possibilidades de leituras, práticas e teorias. A primeira delas refere-se à própria concepção que fazemos do professor e do trabalho que lhe compete desenvolver.

Cada aluno deve ser convidado a tornar-se um leitor da vida, de sua realidade, de suas vicissitudes. Assim, cada um será mobilizado pela própria dinâmica existencial e pelas provocações da realidade, na qual encontrará motivação para desenvolver, em atenção a estes apelos, muitas das faculdades de exteriorização do ser inerentes a ele. A prática poderá, então, encher-se de idealismo, porque não está atrelada a uma lógica que visa, primeiramente, ao produto, mas à contribuição para o incessante processo de interagir com pessoas em sua concretude e totalidade. Tais docentes poderão atuar, significativamente, com os jovens estudantes, porque não serão, somente, “prenunciadores de aulas”, porém pensadores abertos, sensíveis e comprometidos com sua prática e sua teoria. Entretanto, quando pensamos os cursos de formação de professores na instituição de ensino superior, quer nos parecer que há uma cultura universitária, instalada, caracterizada pela ausência de interação e diálogo entre as pessoas e as diferentes áreas do conhecimento com as quais trabalham. Em alguns momentos, somos levados a pensar que a própria instituição tornou-se o “fim” do seu trabalho, quando essa deveria ser “meio” e servidora da sociedade. Um sintoma desta visão é o descolamento existente entre o ensino superior e a escola básica. A escola pública parece ser considerada um “mal necessário”, um *lôcus* com o qual não interessa interagir.

A fragmentação, à qual nos referimos, fazendo menção à própria estrutura organizacional das universidades, e, nestas, aos cursos investigados, revela-se, também, na desarticulação, constatada até no interior destes. Quando pensamos em formação pedagógica dos profissionais da educação temos o sentimento que essa modalidade parece não ser uma efetiva preocupação para os filósofos que se dedicam à lida, no curso como um todo.

E por que deveriam, os professores de filosofia, estar preocupados com a formação de professores, se para isso existem departamentos e faculdades de educação? Segundo Mac Dowell (2010, p. 10), o cenário acadêmico atual nos apresenta “[...] a atividade filosófica reduzida praticamente à interpretação de textos, à discussão do que disseram ou não disseram diferentes autores”. Os professores de filosofia foram formados em regime disciplinar e estão em sua maioria convencidos que o ensino de filosofia se justifica pela sua própria historicidade. Regozijam-se na pose de um suposto saber absoluto, fechado, em seu absoluto solipsismo¹. Para esse autor,

O professor universitário está continuamente ocupado com mil atividades prescritas: aulas a preparar e ministrar, trabalhos a corrigir, alunos a orientar, formulários a preencher, relatórios a redigir, reuniões a assistir. Mais ainda. Ele precisa fazer conferências, participar de congressos, publicar anualmente pelo menos um artigo significativo, para obter pontos em vista das avaliações da CAPES e de sua própria instituição. Sem produção, não há reconhecimento, nem promoção. (MAC DOWELL, 2010, p. 13-14).

Para concluir que “[...] evidentemente, uma vida filosófica será tanto mais autêntica quanto mais fecunda” (MAC DOWELL, 2010, p. 15). A questão, pois, não reside no afã da produção acadêmica e sua socialização entre pares. O problema central está na efetividade e eficácia de seus produtos e o impacto real que tal esforço provoca em sua atuação docente, notadamente, naquela relativa ao trabalho pedagógico com a formação de professores. Não parece demais repetir que alguns cursos de licenciatura são, na verdade, bacharelados enrustidos.

3 Em conclusão: a licenciatura em filosofia

Nosso propósito foi o de formular algumas questões que permitam discutir a formação – formatação – nos cursos de licenciatura em filosofia. Gostaríamos de propor um esforço no sentido de superar a fragmentação na organização de tais cursos, o descolamento que se dá em relação à escola básica e às dicotomias que marcam a própria formatação dos projetos pedagógicos dos cursos, particularmente aqueles concernentes à relação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos.

A filosofia, como experiência e esforço de pensamento/repensamento do mundo, na contínua dinâmica do estudar/aprender, perguntar/construir possibilidades de respostas, pode ajudar a repensar o espaço da sala de aula e o espaço da Academia. Estes, não proporcionam o estabelecimento de um acordo pedagógico, negociado, em que docentes e graduandos possam, efetivamente, interagir na formatação de sua vida escolar. Educar não é, antes, formar? Como é possível formarmos professores, com mentalidade renovada, se não proporcionamos efetivas experiências de participação? Como trabalhar a filosofia num ambiente asséptico?

As políticas públicas que focaram a formação docente têm definido mais tempo de estágio obrigatório, de experiências práticas, de contatos formais com a escola. Entretanto, não é solução para a fragmentação, entre a formação específica e a formação pedagógica, o aumento de carga horária para “Práticas” ou de disciplinas pedagógicas, mas a busca alternativa de: a) novas formas de produção de conhecimentos, no interior dos cursos de licenciatura; b) modalidades efetivas e, qualitativamente, outras de relacionamento das disciplinas² específicas entre si e destas com as disciplinas pedagógicas. Assim, não se trata de aumentar a quantidade de disciplinas pedagógicas, mas de reinventar, no interior dos cursos, as articulações, entre os vários elementos que integram seu currículo. Trata-se, então, de um efetivo estabelecimento de novas práticas pedagógicas no interior dos cursos. Para tanto, carece investirmos na formação continuada de seus professores, como forma de habilitá-los para um trabalho mais integrado e voltado para os objetivos a que o curso se propõe, em seu projeto político-pedagógico.

Os cursos de licenciatura em filosofia poderão ajudar as universidades, juntamente com as faculdades e departamentos de educação, a repen-

sarem sua missão histórica, de formarem professores e professoras para o trabalho com a juventude do povo.

Para nós, o trabalho desenvolvido, visando à formação de professores de filosofia, deve ter em conta os problemas concretos que se colocam aos homens de nosso tempo. No momento em que somos dominados pelo economicismo e que uma onda neotecnicista invade nossos cursos, não deveríamos sacudir nossa prática pedagógica de seu sono dogmático? Não seria necessário e urgente concebermos práticas que visem à superação do conformismo, do individualismo e do pessimismo. O ensino de filosofia, certamente, poderia provocar a manifestação do desejo de sabermos sempre mais para mais interagirmos com o tempo que chamamos “hoje”.

Os cursos poderiam privilegiar distintos momentos de trabalho em que, embora a tônica recaia sobre a produção coletiva, abram-se espaços para sínteses individuais, posicionamentos pessoais, reelaboração – problematizadora/sistematizadora – pessoal dos estudos coletivos. A esse propósito, Santos e Oliveira (1996, p. 82) dizem:

A pluralidade de ideias que a tradição filosófica contém pode oferecer exemplos de pesquisa e de crítica, que exercitariam a liberdade de espírito, permitem refletir sobre questões da atualidade, para chegar a conclusões novas. O trabalho pedagógico fecundo em Filosofia consistirá em propiciar a aquisição de um conhecimento do mundo tal como ele é. Uma pedagogia filosófica significa ensinar a compreender mais do que a repetir o pensamento dos filósofos, a desenvolver critérios inteligentes que se originam de um pensamento conceitual trabalhado pela subjetividade.

Pensamos em cursos que se orientem, na direção dos grandes desafios das pessoas e sociedades, tentando entendê-las e atendê-las de forma profunda e consistente. Intervindo e produzindo conhecimento na e sobre a ação transformadora. Assim, o estudo de sistemas, escolas de pensamento, bem como o percurso histórico de sua produção deverá articular-se com o contexto em que se dá. Os problemas concretos deveriam ser nosso ponto de partida, pois esses “[...] são mais importantes que os textos e os autores” (JAPIASSU, 1997, p. 103). Os textos são possibilidades de

respostas em tempos e espaços concretos. Dessa forma, prestam-se como mediadores de conhecimentos, entendimento e atuação.

Sendo correto, não há espaço para a soberba daqueles que, vaidosos, julgam-se donos da verdade em razão dos seus vários títulos, nem para o embalsamamento de pensadores que foram grandes em seu tempo, respondendo a questões bem específicas do período em que viveram, e que, sem sombra de dúvidas, podem nos inspirar e oferecer chaves para lermos nosso contexto, mas não representam única possibilidade de compreensão dos nossos desafios de hoje.

Notas

- 1 A tal respeito cabe a posição de Karl Jaspers que transcrevemos aqui: “O que é filosofar? Para aqueles que acreditam na ciência, um saber possível de se possuir, o pior da filosofia é que ela jamais fornece resultados apodíticos. As ciências conquistaram conhecimentos certos, que se impõe a todos; a filosofia, apesar de seus esforços milenares, jamais obteve um tal sucesso. É incontestável que em Filosofia não há unanimidade, no estabelecimento de um saber definitivo. Sempre que um conhecimento se impõe por razões apodíticas, ele se torna científico e cessa de ser filosófico, passando a pertencer a um domínio particular do conhecível... A palavra grega *philosophos*, filósofo, é formada por oposição a *shophos*, sábio. Ela designa aquele que ama a sabedoria e não aquele que, possuindo a sabedoria, intitula-se sábio. Esse sentido persiste ainda hoje: a essência da filosofia é a busca da verdade, não sua posse, mesmo se ela trai a si mesma, como acontece frequentemente, até degenerar-se em dogmática, em um saber colocado em fórmulas, definitivo, completo, transmissível pelo ensinamento... Fazer filosofia é estar a caminho. Em filosofia, as questões são mais essenciais do que as respostas, e cada resposta torna-se uma nova questão. (JASPERS, 1965, p. 138-147).
- 2 Ao tratarmos do imprescindível papel dos conteúdos específicos na formação docente, assumimos, com Japiassu (1997, p. 77-131), que “[...] claro que precisam adquirir, pelo conhecimento sistemático dos grandes textos, o domínio das argumentações sob todas suas formas. Mas não deverão limitar-se às tradicionais rumações intelectuais”. Esse autor constata que o ensino de filosofia está dominado por duas tendências: uma filosofia entre metafísicas e historiadores que se dirigem à filosofia “[...] já escrita e já feita, não a que está diante do mundo, encarnada na história, desafiando nossa capacidade de pensar” (p. 100) e artesãos filosóficos que cuidam em desenvolver pesquisas especializadas organizadas com o máximo rigor científico e metodológico, mas esquecem-se que “[...] no reino do pensamento, a imprudência constitui um método” (p. 102). Para ele, o problema é que, na verdade, a lógica que seguem essas tendências, desprovidas de qualquer vínculo social, pouco ou nada se importa com o bem da Polis.

Referências

- ANFOPE. *Documento Final do IX Encontro Nacional*. Campinas, 1998. Mimeografado.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’água, 1995.
- GIANNOTTI, J. Arthur. *Filosofia miúda*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

JAPIASSU, H. *Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1965.

MAC DOWELL, João Augusto A. A. A Missão da Filosofia hoje. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 10-29, 1. Sem. 2010.

MATOS, Junot Cornélio. *A Formação pedagógica dos professores de Filosofia*. Um debate, muitas vozes. São Paulo: Loyola, 2013.

RODRIGO, Lidia Maria. Da ausência à presença da Filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. *Educação & Filosofia*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 91-94, jan./jun. 1987.

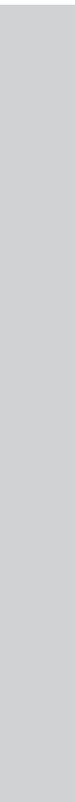
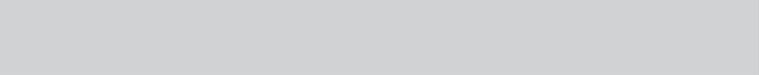
SANTOS, M. C. A. dos; OLIVEIRA, M. E. O ensino de Filosofia no 2º Grau nas escolas de Marília e Região – uma análise interpretativa. In: BICUDO, A. V.; BERNARDO, M. V. *Núcleos de ensino: um projeto de educação continuada*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. p. 75-84.

ZUBEN, Newton Von A. Filosofia e Educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. *Pro-posições*, Campinas, v. 3, n. 2(8), p. 7-27, jul. 1992.

Recebido em 16 set. 2015 / Aprovado em 9 nov. 2015

Para referenciar este texto

MATOS, J. C. Formação de professores de filosofia: proposições para o debate. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 31-41, set./dez. 2015.



A FILOSOFIA PARA (RE)SIGNIFICAR OU NÃO A EXISTÊNCIA

THE PHILOSOPHY AS MEANS, OR NOT, FOR THE EXISTENCE

Jorge Alves de Oliveira

Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
jorgeafro@gmail.com.br

Marcos Antônio Lorieri

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
lorieri@sti.com.br

RESUMO: O objetivo maior deste texto é o de apaziguar os espíritos para que se possa enveredar com muita segurança nos caminhos da filosofia. Gestores, professores e estudantes podem realizar, a contento, esta experiência da reflexão filosófica se superarem as tantas auras que se colocam à filosofia. Neste sentido, ganha importância central a ação pedagógica do professor de filosofia para que as exigências e as responsabilizações, advindas do exercício reflexivo filosófico, não venham encobrir a grandeza da busca por significados que trazem sentido à existência e às ações.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão filosófica. Professor de filosofia. Significação. Palavra; Fala.

ABSTRACT: The main objective of this paper is to lessen the spirits so that one can embark with confidence on the paths of philosophy. Managers, teachers and students can perform the experience of philosophical reflection, if they overcome the many auras facing the philosophy. In this sense, the pedagogical action of the philosophy teacher gains central importance, so that the demands and accountabilities, resulting from the philosophical reflexive exercise, do not enclose the greatness of the search for meanings that brings meaning to life and actions .

KEY WORDS: Philosophical reflection. Philosophy teacher. Signification. Word. Speech.

O vestígio é o aparecimento de uma proximidade, por mais distante que esteja daquilo que o deixou. A aura é o aparecimento de uma distância, por mais próximo que esteja daquilo que a suscita. No vestígio apossamo-nos da coisa; na aura, ela se apodera de nós.
Walter Benjamin

Primeiras palavras para aproximar-se da filosofia

Primeiro algumas palavras para localizar o leitor sobre alguns posicionamentos. Um deles diz respeito ao posicionamento relativo ao entendimento sobre filosofia, visto ser amplo o leque de formulações a respeito. Parte-se, aqui, da ideia de filosofia como uma forma específica de pensar que enfrenta reflexivamente, radicalmente, criteriosamente, cuidadosamente e contextualizadamente as questões fundantes que estão implicadas na existência humana.

Por “questões fundantes” entendam-se aquelas questões primeiras das quais decorrem todas as demais. Elas são basilares para o entendimento e para a ação. Lorieri (2002) as denomina de “questões de fundo” ou de “certas questões”, pois não são todas as questões que caracterizam a busca filosófica. Nas suas palavras:

Certas questões. Há questões que nos fazemos que pedem algo mais que constatações, descrições, explicações, quantificações, causas próximas. Elas nos pedem posicionamentos amplos, e ao mesmo tempo, significativos, de tal forma que nos ofereçam sentidos, quer como grandes explicações, quer como rumos de vida ou direções. Podemos chamar esses posicionamentos de referências, de princípios, de significações. (LORIERI, 2002, p. 35).

Talvez esta maneira de pensar a filosofia possa se coadunar com o que é dito na epígrafe, fazendo jus ao texto de Benjamin. Que ao se falar da filosofia seja retirada a aura que afasta a tantos de trilhar os percursos filosóficos. Ao mesmo tempo seja uma fala que auxilie na localização, no

recolhimento e na leitura dos vestígios que levam para ela com mais segurança e tranquilidade.

Vale, ainda, apontar para duas formas de se fazer e de estudar filosofia que não se excluem. Antes, devem caminhar juntas. Uma refere-se ao estudo do pensamento filosófico manifestado em obras de determinados pensadores, ou de uma corrente filosófica. A história da filosofia é a história desta produção e as obras dos filósofos é o seu testemunho. Não só: estas obras são fontes inesgotáveis tanto do aprendizado do filosofar como de provocações para novas problematizações e novas abordagens.

A outra é o exercício prático – pessoal ou em grupo – da reflexão filosófica. Este exercício aprende-se realizando-o e pode-se aprendê-lo, talvez mais facilmente, com a ajuda de outros. De modo especial com professores de filosofia. Mas a tarefa principal cabe a cada um, pois

[...] temos de pensar reflexivamente, e criticamente, e profundamente, e abrangentemente sobre e a partir dessas questões para produzirmos, por nós mesmos e com a ajuda de outros seres humanos, respostas que nos pareçam as melhores. É com tais respostas que intencionaremos nossas ações. (LORIERI, 2002, p. 31).

As distinções acima não se anulam. Apenas é preciso caracterizá-las bem para o propósito deste texto. Sobre a primeira atitude. Apoderar-se dos referenciais filosóficos de algum pensador, ou de alguma corrente filosófica, não é, necessariamente, fazer a experiência filosófica do pensar filosófico. Em um estudo sistemático, acadêmico ou autodidata, é possível a apropriação dos conceitos e da linguagem filosófica de um ou de alguns filósofos. Contudo, pensar filosoficamente, tal como a segunda atitude indica, é de outra exigência. Ela passa pelo exercício interno, existencial. Neste exercício os conceitos filosóficos são ressignificados e a linguagem filosófica é utilizada para a leitura, releituras e melhor compreensão do contexto em que se vive. Ainda. Ela pode indicar ações de intervenção neste contexto.

Volta-se, assim, à epígrafe. Ambas as atitudes – apropriar-se de um pensador/de uma corrente filosófica ou, então, realizar o exercício filosófico – não devem ser tomadas como algo além ou aquém do que é. Não é

algo impossível envolto em aura, portanto, inatingível, muito menos é um quebra-cabeça impossível de ser montado. Retoma-se, assim, o objetivo maior deste texto: apaziguar os espíritos para que se possa enveredar com certa segurança nos caminhos da filosofia.

Os propósitos iniciais apresentados não escondem, contudo, a ousadia e as exigências presentes na filosofia – seja enquanto estudo teórico de ideias já produzidas, seja enquanto ação pessoal ou coletiva de reflexão filosófica a partir das referidas questões fundantes. Em ambos os caminhos há necessidade da reflexão filosófica se se deseja um caminhar filosófico. O ideal é sempre cruzar os dois caminhos.

Enfrentar as questões fundantes não é algo que se faz sorrateiramente, muito menos impunemente. Daí o caráter de aventura presente no binômio aura/vestigio. Cotejar, espreitar, inquirir, enveredar-se no emaranhado da existência pede uma atitude de coragem.

Explicitando um pouco mais esta aventura filosófica.

O preço pago pelos aventureiros

São inúmeras as imagens que se têm dos aventureiros, que neste contexto, são chamados de filósofos ou de pensadores da filosofia. Imagens que dizem respeito, também, à filosofia. Moraes (2014) oferece várias destas imagens. Destaquem-se as que seguem.

A filosofia tomada como aquela que desconstrói os discursos: “Parece que a filosofia transita entre buscar regras para a construção de discursos e técnicas para desconstrução de discursos” (MORAES, 2014, p. 54) A filosofia como fiscal do pensamento: “A filosofia cumpriria o papel de *fiscal epistemológico* das ciências [...] uma vez que ela é a ‘mãe de todas as ciências’.” (MORAES, 2014, p. 55). Uma terceira imagem aponta para a supremacia do pensar filosófico: “Aqui a filosofia é tomada como o saber mais elevado e que demanda toda sorte de saberes e experiências, que por isso deve vir por último no conjunto dos aprendizados [...]” (MORAES, 2014, p. 55-56). O último destaque coloca a filosofia como base de todos os saberes. Neste sentido, contrariando a imagem anterior, ela (a filosofia) “[...] deve ser o primeiro aprendizado, antes que os preconceitos se instalem, antes que a ação impeça a reflexão” (MORAES, 2014, p. 56). Cada

uma destas imagens merece uma abordagem e, certamente, resultaria em outros textos. O que não é o caso aqui.

Mas, então, porque anunciar estas imagens? Primeiro, porque, de acordo com Moraes (2014, p. 51) “[...] essas imagens ultrapassam o senso comum e se tornam, às vezes, referências profundas”. Segundo, porque elas contribuem com o jogo entre a aura e o vestígio. É possível afirmar que a aura se estabelece com maior vigor. Isto porque ao focar na imagem, nem sempre se identifica o que está sendo posto como central. Ao contrário do movimento que busca se aproximar da filosofia, a imagem coloca um freio impedindo a aproximação.

Neste sentido é preciso reforçar a ideia de que a filosofia não é mais nem menos do que é. E, como criação humana, é acessível aos mortais. A todos os mortais em todas as fases da existência segundo os estágios de seu desenvolvimento e suas respectivas problematizações. O que se afirma é válido para todos os setores da vida humana. Ganha, contudo, maior ênfase no espaço escolar. Todos os agentes envolvidos com a educação escolar e, em especial, professores e estudantes, podem realizar a experiência filosófica. O que contraria o impasse etário frente ao ensino da filosofia, tal como se apresenta na seguinte imagem: aproximamo-nos da filosofia “[...] ou quando não temos mais dentes ou, quando ainda não temos dentes para degluti-la, devemos apreciar essa papa fina. Ou na velhice ou na infância” (MORAES, 2004, p. 56) A ponderação é esta. Não se trata de “ou”, mas, de “sempre”. Os vestígios estão espalhados e, é preciso, ao longo de toda a vida, recolhê-los e lê-los. Vale aqui lembrar as palavras de Epicuro (2002, p. 21) na *Carta sobre a Felicidade* endereçada a Meneceu, que com frequência são repetidas:

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-la depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz.

A superação das imagens apresentadas se faz necessária para que se considere a possibilidade de tal aproximação. Aproximação que pode

ser feita via leitura dos textos filosóficos e localização dos mesmos ao longo da história e nas correntes filosóficas. E a aproximação como ato de filosofar: como exercício reflexivo e crítico que se quer vivenciado e experienciado. Aqui, outra vez é preciso retirar a aura e enfrentar os caminhos repletos de vestígios. Destaque especial para o comprometimento e o perigo que cercam o ato de pensar. Exemplo disto pode ser identificado nas figuras de Sócrates (Apologia de Sócrates) (1957) e de Camus (O mito de Sísifo) (1989).

O enfrentamento filosófico para (re)-significar, ou não, a existência

Sócrates, nos momentos finais de sua vida, enfrenta, na qualidade de réu, um tribunal. Ao construir a tese de sua própria defesa, ele apresenta a famosa sentença: “Uma vida sem êsse exame não é digna de ser vivida” (PLATÃO, 1957, p. 73) O filósofo é incisivo. Para que a existência humana não seja uma mera passagem contingencial, é necessário que ela seja pensada reflexiva e criticamente. Uma maneira de pensar que busque as significações, os sentidos, ou direções. Pois isso é tarefa de todo ser humano.

Constituir o sentido (na dupla acepção de *direção* e de *significado*) é uma tarefa fundamental a que o ser humano não pode se recusar, sob pena de perder a si mesmo e ao seu mundo, pois a produção do mundo e a produção do sentido dessa produção são uma única tarefa: o mundo não seria humano se não tivesse o seu sentido e, por outra, não haveria lugar para o sentido se não houvesse mundo humano. (LORIERI, 2004, p. 25)

Nesta construção de sentido, há um papel fundamental do pensar filosófico. Para muito além do saber “o que é?”, frente à existência, busca-se o “sentido”. Este é um esforço humano resultante do esforço cognitivo do qual faz parte o filosofar que, como conhecimento tem sua tarefa específica a compreensão da realidade e a produção de sentidos nela.

O conhecimento se configura assim, em suas linhas gerais, como o esforço do “espírito humano” para compreender a realidade. Esta compreensão se dá mediante uma atribuição de sentido, de uma significação que, por sua vez, se constitui como explicação de nexos entre os objetos e situações da realidade, nexos que sejam aptos a satisfazerem as exigências intrínsecas dessa subjetividade ao mesmo tempo em que viabiliza alguma modalidade de intervenção prática do homem sobre os objetos e situações. (SEVERINO, 2015, p. 41)

Uma tarefa impregnada de risco. Daí se entende porque ele, o pensar filosófico, é radical, criterioso, cuidadoso, abrangente, como afirmado anteriormente. Perguntar pelo sentido da existência envolve risco e é compreensível o incômodo provocado por Sócrates na sociedade da época. Aliás, Japiassú (1976) concebe a filosofia como incômodo. Pois foi o incômodo o estopim da fúria contra Sócrates. Com o objetivo de comprovar se era ou não o mais sábio entre os homens, algo que lhe fora anunciado pelo Oráculo de Delfos (PLATÃO, 1957, p. 18), o filósofo adotou uma postura. Questionar as pessoas (PLATÃO, 1957, p. 19). O incômodo, neste caso, é tomado como algo advindo do questionamento que aprofunda aquilo que já está consagrado como conhecimento, mas que se revela inconsistente, ou ao menos insuficiente.

Os políticos da época de Sócrates ficaram incomodados. Os poetas também. Os anciãos balançaram. “Meleto pelos poetas, Anito pelos artífices, Lícon pelos oradores” (PLATÃO, 1957, p. 26) Frente ao quadro configurado pelo questionamento socrático o máximo que puderam fazer foi acusá-lo de corruptor dos jovens e de blasfemo frente à Divindade. (PLATÃO, 1957, p. 29). Não foram capazes, contudo, de absorver o incômodo e, com ele, buscar uma atitude filosófica de significação, ou de ressignificação da existência.

Outra contribuição importante para este tema da (re)-significação, ou não, da existência vem do argelino Camus (1989) Ele, também, construiu uma obra importante e é apresentado aqui como um contraponto ao que foi apresentado nos parágrafos anteriores. Ele traz a seguinte questão: “Só existe um problema filosófico realmente sério: é o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à questão fundamental

da filosofia” (CAMUS, 1989, p. 23). Esta questão é crucial, anterior a todas as outras. De pronto é necessário afastar a questão da discussão ética/moral sobre o direito à própria vida.

O quadro a ser construído é este. Camus é filho de seu tempo, início do século passado. Resumidamente: viveu o paradoxo – as promessas do progresso científico, tecnológico e econômico, e os fatos históricos de guerras e violências de toda sorte que marcaram profundamente a história da humanidade. A violência da morte física também significou a morte de pressupostos, de princípios e de valores que, em última instância, criou uma geração de pensadores descrentes do projeto emancipatório capitaneado pela razão científica. É em tal contexto que a nova concepção surge desafiando a busca de significados a partir dos elementos que se tem. A partir das construções que vão se criando no contexto em que se vive. Ao questionar sobre a vida e o suicídio, o autor instiga, exatamente, a seu modo, ao enfrentamento pela vida. Suicídio é não enfrentar, filosoficamente, a questão sobre a vida.

O ponto é que comumente se aceita a vida e o viver como algo tácito, indiscutível. As falas generalizantes tomam a vida e o viver como máximas e, como tal, descartam ou reestilizam a morte. Morrer para se ter outra vida. Camus participa do entendimento de que não existem valores universais, preexistentes e norteadores da ação humana. Nem mesmo aquele ideal de vida pós-morte. É na própria conjuntura do viver que a pessoa adota uma postura que se encerra em si mesma. “Pode se tomar por princípio que, para um homem que não trapaceia, o que ele acredita verdadeiro deve lhe pautar a ação” (CAMUS, 1989, p. 26). Não há um elemento estopim ético/moral, nem uma meta ética/moral a ser alcançada. Neste sentido, “[...] morrer voluntariamente pressupõe que se reconheceu, ainda que instintivamente, o caráter irrisório desse hábito, a ausência de qualquer razão profunda de viver, o caráter insensato dessa agitação cotidiana e a inutilidade do sofrimento” (CAMUS, 1989, p. 25)

O que fazer a partir de ideias como estas? Primeiro, descartar qualquer significação da vida como algo dado, pronto, acabado. Nas significações já dadas, encontra-se a presença de ideias tomadas como algo preestabelecido ou como uma meta prescrita a ser alcançada. Isso dispensaria o exercício reflexivo para identificá-la, reconstruí-la (ressignificá-la), ou construí-la.

Segundo, se o desafio é construir novas significações, deve-se assumir com denodo e responsabilidade este esforço. Este é um desafio no qual se depara com toda a dimensão do ser, ao mesmo tempo em que se observa toda a sua limitação. Na dimensão do ser, é possível acreditar-se senhor de todas as realizações. Aquele que conhece e, portanto, manipula e delibera sobre tudo. Na consciência da limitação depara-se com obstáculos inerentes à própria constituição das significações pretendidas, dentre eles o do desconhecimento e o da impossibilidade de deliberar sobre os demais obstáculos e dimensões, como a organização do universo, as construções relacionais da sociedade, a própria estrutura física-biológica. Como apontou Camus, este é o exercício filosófico, por excelência, pois as diversas áreas da filosofia se fazem presentes.

Assumir, portanto, o enfrentamento filosófico é retirar a aura que se construiu sobre a filosofia e, seguindo os vestígios, buscar construir uma concepção filosófica sabendo-a necessária para a construção de significações para a existência humana.

O enfrentamento filosófico no espaço da educação escolar

Frente ao que foi exposto até aqui, pode causar estranheza considerar importante ou necessária a presença da filosofia na educação escolar, em especial na educação básica. Afinal, qual a possível contribuição que ela pode trazer aos estudantes e a todos aqueles que compõem o ambiente humano da escola? A resposta é direta. Promover reflexões filosóficas sobre a existência humana. E qual é o ganho, o diferencial, que isto proporcionará? A tomada de consciência de si e do outro, numa perspectiva de construção de algo que seja comum a todos. Simples, assim? Sim, no apresentar. Não, na execução.

Primeiro. Nestes tempos de globalização midiática, os temas e questões da humanidade transitam com maior rapidez. Além disto, a roupagem midiática proporciona leituras e releituras que se adaptam a todas as faixas etárias, aos gêneros, aos estratos econômicos e sociais. Paralelo a isto há uma instigação para que cada um manifeste o seu posicionamento frente a estes temas. As redes sociais, com seus inúmeros aplicativos, pres-

tam este serviço. O quadro, portanto, é favorável à circulação de ideias e de posicionamentos.

Segundo. O diálogo do adulto com os jovens tem sido tomado por muitos – adultos e jovens – como sinal de fraqueza ou de relativização dos temas. Em muitas salas de aula a proposta de diálogo dos professores é traduzida pelo estudante como desconhecimento de conteúdo por parte do professor ou como enfraquecimento de sua autoridade que, na visão destes alunos, indicaria uma ausência de posicionamentos por parte dele.

Ainda é confuso o entendimento positivo do uso livre da palavra por todos no ambiente escolar. A afirmação e o incentivo para que todos pensem e emitam posições é visto com reticências. Muitas vezes as trocas são banalizadas. Nem mesmo os textos presentes nos livros são considerados como balizadores dessas trocas, o que poderia dar a elas alguma direção. Por falta disso, tem-se a impressão (com frequência verdadeira) de que todas as falas se encontram no mesmo patamar promovendo uma relativização que não acrescenta nada às maneiras de pensar comuns.

O desafio, portanto, além da insistência de que a fala coletiva produtiva seja promovida e de que o pensar se efetive, é preciso sistematizar tudo isto. Incentivar o grupo a estabelecer critérios para agrupar ideias e posicionamentos. Estabelecer instrumentos de análises para que seja possível uma leitura do quadro como um todo. É o maior dos desafios. Transpassar a barreira do pensamento fixo e do posicionamento estático geradores de inúmeros preconceitos e dos impedimentos para outros voos. Eis, portanto, a simplicidade ao apresentar a proposta, ao mesmo tempo em que se apresenta a dificuldade da execução.

Tudo isto que a princípio dificulta o trabalho filosófico é, ao mesmo tempo, seu combustível. É neste contexto que a reflexão filosófica encontra terreno fértil para se instaurar e entende-se que, neste seu fazer, pode produzir importantes contribuições.

O exercício filosófico

Pensando no que foi dito até aqui sobre aproximar-se da filosofia, superando a aura que a afasta e até paralisa o pensar filosófico e reafir-

mando a importância e necessidade do exercício do filosofar nas escolas, é necessário apresentar uma proposta de ação que o mobilize.

Para tanto, foram buscadas contribuições em propostas já levadas a cabo e que, por seus termos e alguns resultados já obtidos, podem oferecer alguma ajuda. É o caso das ideias e da proposta de Matthew Lipman que tiveram significativa aceitação em diversos países, inclusive no Brasil.

O que segue está pautado nas experiências vividas a partir das ideias contidas naquela proposta, bem como em alguns resultados obtidos. Alguns dos seus pontos de vista podem auxiliar para que os agentes da educação escolar pensem encaminhamentos para um trabalho filosófico nas escolas.

1. Não tomar o mundo como algo pronto, nem distante.

Nas palavras de Lipman (1994, p. 55) “[...] como adultos, aprendemos a aceitar as perplexidades que acompanham a nossa experiência cotidiana e a encará-las como fato. A maioria de nós não se pergunta mais por que as coisas são do jeito que são”

A reflexão filosófica proposta pelo professor de filosofia no espaço escolar, e junto à sua turma na sala de aula, deve enfrentar este acomodamento. Acima de tudo porque “[...] esses adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta” (LIPMAN, 1994, p. 55).

Isso é uma realidade que se casa com a situação da sociedade em que vivemos na qual há fortes convites à acomodação e não aos questionamentos. Questionamentos que brotam da curiosidade tão própria das crianças e acaba sendo minimizada nas relações automatizadas hoje incentivadas. Não sem interesses! Frente a este contexto histórico-social, há que se questioná-lo para a busca de melhor compreensão do que aí está e para a busca de superação do que se julgar que deva ser superado. Ora, como diz Lipman (1994), a criança tem naturalmente a semente originária do questionamento que é a curiosidade. “Uma educação que tem como objetivo fornecer à criança essa compreensão tem como seu maior recurso

a própria eterna curiosidade da criança.” (LIPMAN, 1994, p. 56). Por que não estimulá-la nesta direção?

2. Perguntar e perguntar-se sobre este mundo

A postura de espanto frente ao mundo e a não aceitação de tudo que nele é dado pronto é acompanhada de perguntas. Ainda que haja risos diante de perguntas tidas como óbvias ou mal formuladas, não se nega que o contexto incomoda promovendo questionamentos. Eles não podem ser calados. O mesmo se dirá da inibição e até mesmo da proibição da pergunta. O trabalho pedagógico do professor de filosofia é incentivar e aprimorar as perguntas filosóficas. Segundo Lipman (1994, p. 61), “[...] as crianças buscam significados que não sejam nem literais (como as explicações científicas) nem simbólicas (como os contos de fadas), mas significados que possam ser chamados de filosóficos”. As perguntas que buscam os significados da existência, os significados do mundo, são as que fazem diferença na vida de todos. As questões fundantes. Neste sentido as referências aos filósofos, às correntes filosóficas, aos pensadores que se dedicaram à filosofia se fazem necessárias.

3. Dialogar e pensar com as pessoas

Esta é a grande chave proposta por Lipman. É verdade que o diálogo filosófico não é criação do autor, mas jogar as fichas para que a sala de aula seja concebida e se configure, efetivamente, em uma comunidade de diálogo investigativa é seu mérito. Esta ideia ele a denominou de comunidade de investigação filosófica. Diz ele:

Na aula de Filosofia para Crianças aceitam-se os argumentos procedentes do pensador metódico com o mesmo respeito dispensado aos que apresentam seu ponto de vista de modo rápido e articulado. A criança que chega analiticamente às opiniões é tão respeitada quanto aquela que chega de forma intuitiva e especulativa, mesmo que para certos propósitos – como a justi-

ficativa de crenças – o estilo intelectual seja preferível ao outro. Portanto, a variedade de fundamentos, valores e experiências de vida, pode contribuir significativamente para a criação de uma comunidade de investigação. Além disso, a investigação compartilhada acaba sendo vista como contrapartida positiva do pensar por si mesmo. Quando enfoques muitos diferentes dos problemas são aceitos abertamente, diminui a competição hostil e as contribuições dos diferentes participantes são recebidas. (LIPMAN, 1994, p. 69)

Em tempos marcadamente pautados na defesa da liberdade de expressão, nos quais os meios de comunicação possibilitam todas e quaisquer exposições de imagem e de ideias, adultos e novos encontram-se em meio a uma polifonia de vozes nem sempre decodificadas. Quadro este percebido e presente no interno da escola e em especial na sala de aula. Daí o desafio de pensar com o outro. Pensar a partir do outro. Pensar considerando a existência e a presença do outro. Tudo isto respeitando os estágios, os estilos, a cultura de cada um.

4. Agir conforme o entendimento construído

O conhecimento se afina com a ação. O esforço por conhecer o meio em que se vive, resulta, também, no esforço para poder interferir nele. E, esta interferência, proporciona novos conhecimentos.

Um pensamento assim, e que, além disso, não se dispensa de “ver com os olhos da mente” de maneira *contextualizada*, buscando compreender cada aspecto da realidade em totalidades mais amplas, parece dar conta melhor de nos ajudar nas decisões quanto aos propósitos ou quanto às intenções de nosso agir. Pois é muito importante ressaltar que a reflexão não se volta apenas para o pensar, mas também para o agir, uma vez que entre o pensar e o agir há uma relação estreita, que chamamos de relação *dialética*. (LORIERI, 2004, p. 23)

O ganho para cada aluno, para cada classe e para a unidade escolar como um todo, a partir da prática pedagógica do professor de filosofia, ao propor e incentivar a reflexão filosófica, especialmente a realizada nas comunidades de investigação, será sentido, também, na ação de todos. Não se trata de impor uma ação coletiva, mas, sim de criar ou de ressignificar aquela ação que melhor expresse a compreensão de todos e atenda seus interesses.

Quando a reflexão filosófica se faz presente e todos são convocados para ressignificar o que é o ser humano, o que é ser gente e quais as ações que melhor constituam, expressem e concretize esta humanidade, é possível esperar agregação de ações comuns na busca da realização de alguma maneira boa de ser gente.

Considerações finais para aproximar-se da filosofia

O que se buscou construir ao longo do texto é um convite à aproximação da filosofia. Não se nega o desafio e as dificuldades da aventura ao recolher, juntar, significar os vestígios. Mas, como se apresentou, as “certas questões” (Lorieri), a questão socrática (Platão) e a questão de vida (Camus) são fundantes e urgentes. Ao serem trabalhadas nas salas de aula, elas não se fecham ali. Elas extrapolam este espaço e “contaminam” (incomodam) toda a escola e podem incomodar-contaminar famílias e o ambiente social de maneira cada vez mais ampla.

Mesmo que se queira contê-las, elas ultrapassam os muros da escola. Neste sentido ganha uma dimensão importante o professor de filosofia e sua prática pedagógica. No esforço de significação da existência, a própria educação escolar passa a ter outro sentido.

Que não nos deixemos atemorizar por certas auras e nem percamos de vista os bons vestígios que indicam possibilidades ricas do trabalho com a filosofia nas escolas.

Referências

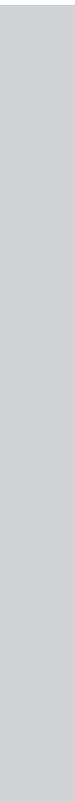
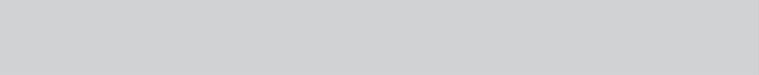
CAMUS, Albert. O mito de Sísifo. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

- EPICURO. Carta sobre a felicidade (a Meneceu). Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- JAPIASSU, Karl. Introdução ao pensamento filosófico. São Paulo: Cultrix, 1976.
- LIPMAN, Mathew. Filosofia na sala de aula. São Paulo. Nova Alexandria. 1994.
- LORIERI, Marcos A. Filosofia: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- LORIERI, Marcos A; RIOS, Terezinha A. Filosofia na Escola: o prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004.
- MORAES, Amaury C. Imagens da Filosofia: história, ensino, necessidade e contingência. In.: PAGOTTO-EUZÉBIO, Marcos S.; ALMEIDA, Rogério de (Org.). O que é isto, a Filosofia [na escola]? São Paulo: Képos, 2014.
- PLATÃO. Apologia de Sócrates. São Paulo: Atena, 1957.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A razão de ser da presença da Filosofia no ensino superior. In: BATTESTIN, Claudia; DUTRA, Jorge da C. (Org.). Diálogos entre filosofia e educação. red.Rio Grande-RS: Editora da FURG, 2015, v. 1, p. 35-48.

Recebido em 19 set. 2015 / Aprovado em 6 nov. 2015

Para referenciar este texto

OLIVEIRA, J. A.; LORIERI, M. A. A filosofia para (re)significar ou não a existência. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 43-57, set./dez. 2015.



CRITICIDADE E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: A FORMAÇÃO HUMANA PELO DIÁLOGO E PROBLEMATIZAÇÃO

CRITICITY AND PHILOSOPHICAL EDUCATION: THE HUMAN
FORMATION FOR DIALOGUE AND PROBLEMATIZATION

Darcísio Natal Muraro

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação da Universidade
Estadual de Londrina, PR – Brasil
murarodnm@gmail.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar a concepção de criticidade de Paulo Freire destacando o papel formador do diálogo e da problematização. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica centrada na análise do conceito de criticidade, diálogo e problematização. Destacamos como resultado a compreensão da criticidade como inacabamento do ser humano, capacidade de problematização, práxis dialógica e democrática que conscientiza, liberta, humaniza as pessoas e transforma o mundo. Os principais aspectos da criticidade analisados são os relacionados à epistemologia, ética, política e educação. Estes aspectos da criticidade são essenciais para uma educação filosófica centrada em temas geradores da experiência existencial que contribua para a pronúncia significativa e transformadora da palavra.

PALAVRAS-CHAVE: Formação filosófica. Criticidade. Paulo Freire.

ABSTRACT: This study aims to analyze the concept of criticism of Paulo Freire, emphasizing the formative role of the dialogue and the problematization. The methodology is based on bibliographic research centered on the analysis of the concept of criticism, dialogue and questioning. As a result, it is emphasized the understanding of criticism as incompleteness of man, questioning capacity, dialogue and democratic praxis that raises awareness, liberates, humanizes the people and transforms the world. The main aspects of criticality analyzed are related to epistemology, ethics, politics and education. These aspects of criticality are essential to a philosophical education focused on generating themes from the existential experience that contribute to significant and transformative pronunciation of the word.

KEY WORDS: Philosophical education. Criticity. Paulo Freire.

Consideramos a criticidade um aspecto fundamental na formação humana. Esta premissa nos motiva a compreender a concepção de criticidade de Freire para iluminar o trabalho com a filosofia na educação básica.

Partimos da relação entre a criticidade e a concepção de homem e mulher desenvolvida por Freire. A criticidade está ancorada numa perspectiva antropológica que se articula com a dimensão lógica ou epistemológica, ética, política e educacional.

Para Freire, o homem, mesmo participando do mesmo plano da realidade dos animais, diferencia-se como um ser histórico, em processo de sua construção, um contínuo estar sendo no tempo, caracterizando-se como ser inacabado ou inconcluso, mas com a capacidade de ter consciência desta sua condição. A própria realidade na qual se dá a existência do homem está sendo, por isso, é inacabada, inconclusa. Diz Freire (1987, p. 42):

Parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em que e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão.

Para Freire, o homem é uma criatura que não apenas vive, mas, sobretudo, existe na relação com os outros homens. A consciência da existência significa a capacidade de discernir as suas relações, destacando-se o papel da criticidade na comunicação ou diálogo com o outro. Freire ressalta como característica da natureza humana esta capacidade de discernimento, de busca do conhecimento para sua humanização, que consiste na vocação ontológica do homem. Para ele,

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, tomando distância de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à paixão de conhecer [...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. (FREIRE, 2011, p. 99).

O ato de discernir leva, em primeiro lugar, o homem à descoberta da sua dimensão de temporalidade e cria sua consciência de historicidade, transcendendo a unidimensionalidade do tempo que se dá na esfera do mero viver mantendo relações de contato, como é próprio do animal. Assim, o homem percebe o tempo nas suas relações de ontem, hoje e amanhã. O discernimento leva-o a uma relação ativa com o tempo, emergindo dele e modificando-o:

[...] o homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporiza-se [...] lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1987, p. 49).

O domínio especificamente do homem, a história e a cultura, é uma instância em que o homem cria o tempo e tem uma relação ativa diante dele, ou seja, de movimento, de trânsito. Desta forma, o discernimento consiste na captação da sua temporalidade, ou seja, dos influxos históricos e culturais sobre a existência. Além disso, o discernimento como postura crítica diante da existência temporalizada abre-lhe a possibilidade de reflexão imaginativa construtora de seu projeto orientador de sua práxis que permite a integração do homem ao seu contexto natural, social, cultural, ou seja, o seu enraizamento no mundo. Este entendimento contribui para Freire (1987, p. 50) tomar posição crítica diante das forças que geram o comportamento de massa: “[...] a massificação implica no desenraizamento do homem. Na sua destemporalização. Na sua acomodação. No seu ajustamento”. A massificação refere-se à simples adaptação, à acomodação ou ajustamento do homem, sendo este um “[...] comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização [...]” (FREIRE, 1987, p. 50). Nesta condição suprime-se no homem a capacidade crítica, ou sua capacidade de se humanizar.

Esta integração refere-se a “[...] uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica [...]” (FREIRE, 1987, p. 50). Se o homem fosse um ser da acomodação ou do ajustamento, a história e a cultura, que são exclusivamente humanas, não teriam senti-

do, “[...] faltar-lhes-ia a marca da liberdade”. Por isso, quando se suprime a liberdade, o homem torna-se um ser meramente ajustado ou acomodado, o que sacrifica a capacidade criadora do seu próprio projeto de ser.

A libertação implica a emersão desta realidade opressora, uma atitude de voltar-se reflexivamente sobre ela por meio da leitura crítica do mundo que desoculta a verdade, objetivando-a, tomando-a como produto histórico-social dos homens de forma a desencadear uma práxis autêntica de reconstrução da própria história. Por práxis, Freire (1987, p. 38) entende “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A emersão cria a possibilidade de assumir a tarefa histórica de transformação desta realidade. A práxis é a inserção crítica – por meio da análise reflexiva – na realidade, transformando-a, num movimento dialético de subjetividade-objetividade. Para o autor, a pedagogia do oprimido, como processo de permanente libertação dos homens, representa este movimento constante da crítica que requer o desvelamento do mundo da opressão e o compromisso com uma práxis que não reproduza as relações de opressão. Ressaltamos a dimensão epistemológica-política do papel da crítica no pensamento freiriano.

Neste contexto, cabe enfatizar a ressignificação dada pelo autor ao processo da leitura, como apontado acima, valorizando a relação imbricada entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, ou seja, a formação de um leitor crítico. O autor aponta que a crítica consiste em não apenas ler o texto e também o contexto, mas numa postura indagadora ao texto e não submissa ao que está escrito:

[...] sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de

livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente. (FREIRE, 1986, p. 15).

A crítica, para Freire, contrapõe-se à “cultura do silêncio” e receptividade passiva que é imposta aos estudantes. Leitura e experiência são ainda dois mundos que não se comunicam na escola. Diz o autor: “A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 85).

A posição crítica requer de professores e alunos o rompimento com a educação bancária centrada na prática da repetição, dissertação, reprodução que faz dos conhecimentos um instrumento de dominação, subjugação, exclusão de uns sobre os outros. A prática da transmissão, memorização e repetição do conhecimento não gera consciência crítica, mas consciência feita, cheia, alienada, mecanizada, arrogante e desconectada dos problemas emergentes de um mundo em mudança. Em contraposição, Freire desenvolveu o conceito de ciclo gnosiológico ou ciclo crítico em que se dá a articulação interdependente e indicotomizável entre o conhecimento existente e o conhecimento que se produz com a inserção deste saber na experiência presente.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 28).

No ciclo gnosiológico crítico, Freire defende que é fundamental o acesso, pelo ensinar e aprender, ao conhecimento existente. Neste sentido, Freire valoriza o conhecimento histórico e cultural dos homens, mas também o conhecimento da experiência das pessoas. Conhecer os saberes das diversas experiências não pode se esgotar numa prática de transferência de saber de um para outro, mas se justifica em função de um novo saber, aquele saber a ser produzido tendo em vista o agir do homem na

transformação das experiências das pessoas, na transformação do mundo. Considerando que as duas etapas do ciclo gnosiológico pressupõem um trabalho de compartilhamento e cooperatividade, Freire valoriza o diálogo como meio de se apropriar e produzir um conhecimento crítico diante do contexto político e histórico. Segundo ele,

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, des-vendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. O contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 85).

Assim, leitura autenticamente crítica no campo da filosofia, considerando que leitura é uma atividade de suma importância neste âmbito, deveria voltar-se para potencializar a capacidade do pensar crítico e de levar à inserção na problematidade do mundo da experiência existencial. É notável o comentário de Freire (1983, p. 53) acerca do aluno de filosofia:

O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis* como na universidade, não é o que memorizou as fórmulas, mas sim o que percebeu as razões destas. O melhor aluno de filosofia não é o que disserta *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heráclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o ‘mundo das idéias’ em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente, sobre a ‘dúvida’ cartesiana; a ‘coisa em si’ em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e Marx; a ‘intencionalidade da consciência’ em Husserl. O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. Quanto mais simples e dócil receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é ‘enchido’ por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete.

O autor endereça sua crítica à educação bancária, como mencionamos, que coloca o homem numa condição de receptáculo do saber transmitido ou espectador diante da história, retirando-o da condição de sujeito do seu próprio movimento e fazendo com que ele tenha uma percepção alienada da realidade como algo acabado, estático, naturalizado, levando-o a se adaptar a esta realidade. O ensino de filosofia pode ser um ensino bancário, quando centrado no aprendizado de teorias filosóficas para fins de aprovação no vestibular ou na prova bimestral. Freire alerta para o problema de uma epistemologia opressora na medida em que se concebe o saber como acabado, mistificador da realidade e propriedade do opressor. Uma filosofia crítica pode se transformar num saber opressor, na medida em que se exige do aluno que primeiro aprenda o pensamento do filósofo como condição para o filosofar. Ele ressalta que a criticidade é o divisor de águas entre a educação bancária e a problematizadora:

A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão *sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 1987, p. 41, grifo do autor).

A condição de possibilidade de uma relação crítica entre os homens é dada pelo diálogo que problematiza a existência humana no mundo. Podemos inferir que a criticidade é gerada e geradora do diálogo problematizante que articula os aspectos epistemológicos, éticos e políticos da existência. O sentido ético do diálogo implica num agir guiado por valores, como destaca Freire (2000, p. 115):

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem

crítico na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos.

Freire é enfático em salientar a relação inquebrantável entre diálogo e conhecimento, ou seja, a dimensão epistemológica de conhecer que pressupõe sujeitos em interação comunicativa, como prática de valores. O diálogo permite trazer à consciência o conhecimento acumulado na experiência humana, tanto na tradição quanto na existência. O diálogo é a ponte entre o ser inacabado e seu ser mais, horizonte da humanização. Esta ponte é sedimentada pelos laços éticos e políticos, aspecto este que trataremos adiante. É pelo diálogo que aprendemos a perguntar, condição para aprender a pensar. Diz Freire (2000, p. 66) acerca da importância do diálogo para este processo:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. [...] Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] O que caracteriza a comunicação enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo.

Nesta perspectiva, o diálogo se constitui como uma base para gerar a consciência crítica na medida em que o conhecimento vai sendo construído pelo processo indagativo e, dialeticamente, a criticidade vai impulsionando a dialogicidade entre os homens. O diálogo implica a reciprocidade que não pode ser rompida no processo gnosiológico. Por isso, a função gnosiológica e a comunicativa são fundamentais ao pensamento crítico. Para explicitar melhor esta dialeticidade e dialogicidade do pensar, Freire enfatiza esta dupla função potencializada pelo ato de perguntar no qual o sujeito do conhecimento:

[...] põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 2000, p. 67).

O diálogo se faz através da pronúncia autêntica da palavra, porque perpassada pela reflexão gerada pelo perguntar. Há outra dimensão implícita nessa relação dialógico-inquiridora que é a ação, uma vez que estão enredadas numa determinada situação. A palavra dialogada é geradora do movimento reflexão e ação – criticidade – processo interativo em crescimento.

A existência humana crítica é tecida na relação dialógico-dialética, ou seja, os homens se fazem na pronúncia da palavra autêntica, verdadeira, palavra-ação, palavra-trabalho que transforma o mundo; por sua vez, esta transformação do mundo significa transformação do próprio homem. Pronunciar a palavra é um ato de crítica. Neste sentido, o homem se faz homem na pronúncia da palavra pelas consequências práticas, históricas e culturais. A pronúncia da palavra não encerra o processo, mas o engendra e renova permanentemente, na medida em que o que é problemático não se esgota. A palavra é um direito de todos e, por este motivo, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, nem alguém pode roubá-la dos demais. A educação dialógica e problematizadora implica, assim, uma pedagogia da pergunta, que é uma pedagogia da busca da palavra autêntica, em interação com a realidade para compreendê-la e transformá-la na totalidade. Nesta perspectiva, o diálogo é uma prática que não se enreda no autoritarismo ou na licenciosidade, como observa Ghiggi (2001, p. 11): “É uma teoria dialógica que nega tanto autoritarismos quanto licenciosidades”.

Neste entendimento, a pronúncia crítica da palavra consiste numa atividade filosófica na medida em que coloca em questionamento os conceitos – palavras – que são usados para compreender a realidade. Como tais conceitos – temas geradores – são construídos historicamente, faz-se necessário um tratamento reflexivo e crítico dos mesmos para que desta forma crie condições de um uso autêntico e autônomo da própria língua, ou do que Freire (2000, p. 82) coloca como “[...] a compreensão dos signos significantes dos significados [...]”. Os sujeitos do diálogo, na prática crítica, problematizam os signos, significantes e significados. Trata-se de desenvolver a inteligência dos signos, segundo Freire (2000, p. 82): “Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empe-

nhados”. Na perspectiva freiriana, a atividade filosófica, essencialmente crítica-dialógica, articula dialeticamente o movimento reflexivo de compreensão dos signos com a “análise dos problemas” concretos da experiência existencial dos sujeitos.

A crítica de Freire é mordaz àquela prática de problematização que se converte num entretenimento intelectualista, mero jogo de perguntas e respostas que serve para o controle autoritário do professor. Nesta linha, a problematização é alienada e alienante, fuga da ação, negação do real.

Para o autor, há dialeticidade na problematização de forma que esta implica necessariamente se comprometer com o processo reflexivo relativo à existência. Diz nosso autor: “Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização” (FREIRE, 2000, p. 82). Estamos falando de processo, ou seja, de um movimento progressivo de compreensão e questionamento que não se encerra com a resposta do professor ou de um aluno. Nem cabe ao professor a resposta: “Todas as perguntas merecem resposta, e nós, talvez, nunca tenhamos a resposta, mas, possivelmente, uma das respostas. Devemos evitar o dogmatismo e o desrespeito (FREIRE; SHOR, 1986, p. 110). Antes, a resposta gera novos questionamentos, alimentando indefinidamente o processo dialógico. Assim, enquanto os educandos “ad-miram” o objeto problematizado, o educador “re-ad-mira” por meio da problematização. Nas palavras de Freire (1987, p. 59), “[...] na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador”.

Cabe aqui ressaltar a centralidade dos temas geradores para a educação dialógico-problematizadora, que entendemos ser uma dimensão importante do trabalho da crítica. Nesta perspectiva, Freire nos dá uma importante indicação para o trabalho filosófico a ser feito em diferentes níveis da educação. Na medida em que a educação enfrenta esta tarefa de pensar as “palavras geradoras” ou os “termos geradores”, ou seja, pensar reflexivamente os conceitos centrais de nossa existência, ela se converte numa situação gnosiológica em torno da experiência do educando. Daí a importância da dimensão dialógica-praxiológica defendida por Freire, uma vez que ela possibilita diferentes modos de ver as palavras e da problematizabilidade da realidade, como forma de ler, compreender e se relacionar com o mundo. Traduzindo em miúdos, diálogo e problematização podem

acontecer desde a mais tenra idade, da experiência existencial da educação infantil ou nas mais diversas experiências escolares e extra-escolares da criança, na medida em que se criam condições para a emersão no plano do pensamento e da ação dos temas geradores. Isto aponta a necessidade dos professores aprofundarem os aspectos filosóficos e pedagógicos para gerarem uma prática educacional crítica: reflexiva-dialógica-problematizadora-transformadora de maneira contínua na educação básica.

A educação dialógica-problematizadora está intimamente ligada à postura democrática. Para Freire (2011, p. 162-163), “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas”.

Ressaltamos que Freire desenvolve o conceito de democracia intimamente ligado à prática da reflexão e diálogo capaz de modificar a consciência e o comportamento humano, constituindo-se como pressuposto da vida social e política. A democracia está também inacabada e, como tal, o seu “ser mais” depende da criticidade. Esta é a formulação freiriana de democracia:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2000, p. 80).

Freire (2000) faz uma análise detalhada da “inexperiência democrática” ao longo da história do Brasil, que representa a negação do processo de humanização. Para o autor, a democracia não pode ser dada nem mantida à custódia, pois resulta de um processo de luta ética e política que exige a mobilização, participação e solidariedade. A vida democrática é aprendida pela experiência: “[...] na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (FREIRE, 2000, p. 92).

Neste sentido, faz-se uma prerrogativa para os educadores o envolvimento existencial com a prática democrática em contraposição ao que

Freire chamou de educação bancária e opressora. Trata-se de criar o modo de vida democrático com os educandos, um modo de agir dialógico e problematizador, vale dizer, crítico. Desta forma, a educação crítica exerce sua função libertadora por ser uma prática que desenvolve a autonomia do pensamento, ou seja, permite ao sujeito ser crítico frente a sua realidade e agir democraticamente no processo de transformação do mundo, destacando-se o caráter político do pensamento e da educação. Este pensar crítico, como mencionamos, cria a possibilidade de se libertar na medida em que o homem se percebe inconcluso, limitado, condicionado, mas não determinado, histórico e neste sentido participante de uma experiência de opressão. A esta percepção, há outra luta a ser travada, segundo Freire (2011, p. 100): “É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo”.

Na evolução das concepções freirianas, a criticidade pode ser caracterizada como o pensar certo, um pensar a partir da dimensão existencial, de uma experiência socialmente construída, de um contexto histórico, social, político, um pensar inacabado que se faz “ser mais” pelo diálogo, reflexão, problematização, curiosidade crítica e práxis transformadora. Nas palavras pronunciadas pelo autor, o pensar certo se articula com o ciclo crítico gnosiológico: “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 14). A criticidade, além de rigorosidade metódica na pesquisa e argumentação, exige profundidade, autocorreção, capacidade de discordar, de correr risco com a novidade e coerência no agir:

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 16).

Pensar certo é também um agir certo e este implica a dimensão política, como mencionado. Como expõe o autor: “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra”. (FREIRE, 1996, p. 69-70, grifo do autor). Assim, Freire atualiza o que Aristóteles já havia anunciado ao dizer que homem é um animal político, um animal de logos, um animal crítico. Animal que tem potencial de crescimento pela via democrática ancorada na reflexão, problematização, diálogo e transformação do mundo. Nesta perspectiva, como afirma Ghiggi (2001, p. 6),

Freire porque busca refundamentar a educação tanto em sua base epistemológica, ética e política. É um pensador/educador que põe em cena o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na própria condição histórica em que vive, possibilitando-lhe tornar-se ator de relações dialéticas de comunhão e confronto com outros sujeitos.

Freire, ao filosofar sobre os problemas da educação de sua época, constrói uma filosofia da educação. Exploramos a dimensão da criticidade, mas não esgotamos esta temática, assim como reconhecemos a existência de inúmeras outras contribuições presentes na obra deste pensador que permanecem abertas para novas pesquisas. Sua filosofia da educação oferece bases importantes para se pensar a educação filosófica na perspectiva da crítica, da libertação, da autonomia e da emancipação humana.

Considerações finais

Nossa reflexão procurou destacar a importância da criticidade como processo dialógico problematizador se constituir um eixo articulador da formação filosófica na educação básica como um modo de ser de caráter sistemático, contínuo, progressivo e com qualidade em todos os níveis e formas de práticas formativas. Nesta perspectiva, procura-se superar as práticas que fragmentam e desarticulam estes níveis de ensino e os saberes nele abordados.

A criticidade é fundamental para compreender a contextura da existência histórica, cultural e política e pensar as possibilidades de uma práxis interventora (um agir, fazer, trabalhar) nesta realidade da e na qual o homem também se faz, conscientiza, liberta, humaniza. Nesta perspectiva, a humanização não é um estágio de iluminação intelectual do indivíduo, ou um ideal universal para o homem preestabelecido, ou um modelo de sociedade, por exemplo, aquele *way of life* dos países desenvolvidos.

Consideramos fundamental conceber a educação como “alfabetização filosófica”, um trabalho que implica o pensar crítico dos conceitos ligados à existência humana. O aporte do pensamento freiriano acerca da concepção de criticidade nos permitiu apreender que esta não consiste num julgamento apressado e ingênuo sobre o mundo ou uma análise altamente racionalizada, intelectualista, mecanicista e neutra, afirmando-se como um modo de agir dialógico, problematizador e democrático, abarcando, de forma integrada, diversas dimensões: antropológica, histórica, epistemológica, ética, política, educacional. Resulta, assim, um esforço de articular o aspecto do inacabamento humano com a condição existencial de estar sendo, numa experiência reflexiva, histórica, datada, temporalizada, também inacabada, mas significada no processo de construção social e comunitário, portanto democrática. Como sujeito portador de uma experiência de significados do e no mundo em que se acha e está sendo, a criticidade se faz dialogia, problematização, curiosidade epistêmica, leitura do mundo potencializando a leitura da palavra, práxis intencionada de inserção e transformação do mundo. A criticidade ressignifica o sentido da filosofia como amor à sabedoria por amor ao mundo. Esta amorosidade se consubstancia num pensar e agir certo no sentido de reflexão com rigurosidade metódica na pesquisa e argumentação, profundidade, autocorreção, capacidade de concordar e discordar, de correr risco com a novidade, coerência, acolhimento da diferença e práxis libertadora e humanizadora rompendo com as condições opressoras.

Assim intuída e também inacabada, a educação filosófica, como educação crítica, não pode fugir ao compromisso com a experiência humana na qual estão ancorados os temas geradores. Por outro lado, exige uma leitura crítica da palavra escrita pelos filósofos, estabelecendo com estes um diálogo, um encontro amoroso, não menos conflitivo. A criticidade é a condição de possibilidade para a educabilidade humana em que

se dá a assunção da pronúncia da palavra. Assim, a filosofia pode ter um papel formador na medida em que se faz criticidade em todas as palavras que pronunciamos. A própria filosofia está inacabada, inconclusa, fazendo-se na renovada pronúncia crítica da palavra. A pronúncia da palavra não pode ser desvinculada do agir transformador do mundo. Formação crítica articula o pensar e o agir críticos ou pensar certo e agir certo. Nesta perspectiva, o papel formador da filosofia se realiza mais plenamente num “formagir”, criando um modo de vida dialógico e problematizador em que se articulam as dimensões epistemológica, ética e política.

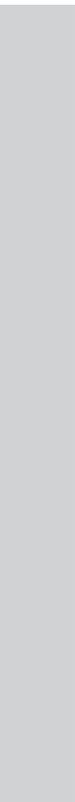
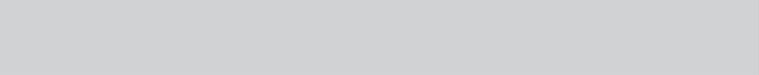
Referências

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____; SHOR, I. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e o conceito de autoridade em programas de formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.I, n.2, p. 151-170, jul./dez.2001.

Recebido em 21 set. 2015 / Aprovado em 5 nov. 2015

Para referenciar este texto

MURARO, D. N. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015.



A CONTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E O CARÁTER FORMADOR INDISPENSÁVEL DESSE COMPONENTE CURRICULAR

CONTRIBUTION OF ACADEMIC PRODUCTION ON PHILOSOPHY
TEACHING IN SECONDARY EDUCATION AND THE ESSENTIAL
EDUCATIONAL CHARACTER OF THIS CURRICULAR COMPONENT

Branca Jurema Ponce

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
tresponces@uol.com.br

Francisco Valmir Soares Mineiro

Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
thephylus@hotmail.com

RESUMO: Concepções de educação em debate no cenário nacional em relação à educação básica apontam tendências diversas no que diz respeito ao oferecimento de conhecimentos esclarecedores sobre a natureza humana e acerca das relações sócio-político-culturais no currículo. A presença da reflexão com instrumentos de caráter filosófico no ensino médio pode contribuir para a formação do jovem nessa direção. Para tanto, são necessários conhecimentos sólidos sobre o tema ensino de filosofia no ensino médio. O artigo apresenta um panorama da produção acadêmica sobre esse tema no período de 2004 a 2013 (Estado da Arte). A partir do levantamento da produção, foi possível evidenciar suas peculiaridades; identificar em que instituições e regiões do Brasil a construção de conhecimento sobre o tema ocorreu; apontar o comprometimento das áreas de filosofia e de educação com a produção, e, com isso, possibilitar o acesso a mais conhecimentos sobre o tema ensino de filosofia no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de filosofia. Formação. Currículo do ensino médio. Produção acadêmica.

ABSTRACT: Debates on education concepts in the national scenario, in relation to basic education, point to several trends with regard to offering enlightening knowledge about

human nature and social, political and cultural relations in the curriculum. The presence of reflection with instruments of philosophical character in High School may contribute to the education of the students in that direction. To this end, solid knowledge of teaching philosophy in high school is necessary. This paper presents an overview of the academic production on the subject from 2004 to 2013 (State of the Art). From this production, it was possible to highlight their peculiarities; identify in which institutions and regions of Brazil the construction of knowledge on the subject occurred; point out the commitment of the areas of philosophy and education with the production, and thereby provide access to more knowledge about the teaching of philosophy in high school.

KEY WORDS: Philosophy teaching. Education. High school curriculum. Academic production.

Introdução

Este artigo parte de alguns pressupostos que o justificam: o Brasil tem se assumido como um país democrático. Há, assim, projetos diferentes em debate sobre a educação básica. A escola é um espaço em que também se dá a disputa pelo poder de manutenção *versus* transformação social, que também se expressa pela luta por definir currículos; a função social da escola, preconizada pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 – promover o pleno desenvolvimento da pessoa –, envolve muito mais do que instruir; e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 – tem metas a serem cumpridas em prazos definidos e coloca em debate a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Nesse contexto, discutir a filosofia como disciplina no currículo do ensino médio é fundamental, dado o seu caráter formador que expressa uma opção por uma educação de caráter humanizador.

Concepções de educação em debate no cenário nacional apontam tendências diversas, que também se distanciam no que diz respeito ao oferecimento de conhecimentos esclarecedores (ou não) a respeito da natureza humana e das relações sócio-político-culturais. A presença da reflexão com instrumentos de caráter filosófico no ensino médio pode contribuir para a formação do jovem nessa direção desde que o ensino de filosofia, nessa etapa da educação, seja qualificado por conhecimentos da própria filosofia e da educação, que é uma área que tem acúmulos importantes a serem considerados na definição de currículos e de práticas pedagógicas escolares.

A produção acadêmica sobre o tema tem contribuído para essa qualificação? O que ela tem pautado? Que áreas a têm contemplado? Onde se encontram os grupos de reflexão que produzem os pensamentos sobre o ensino de filosofia no ensino médio? Este artigo busca responder a essas e a outras questões sobre o tema. Ele apresenta a produção acadêmica sobre o ensino de filosofia no ensino médio, no período de 2004 a 2013, colocando-a à disposição do leitor para consultas, além de identificar aspectos e peculiaridades que podem ser destacados a partir dessa produção.

Com esse objetivo, foram realizados dois levantamentos: o de artigos em periódicos científicos classificados entre os estratos A1 e B2 (segundo critérios *Qualis*, localizados no aplicativo *WebQualis* do Portal Capes) das áreas de filosofia e de educação; e o de teses de doutorado e dissertações de mestrado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O produto desse levantamento gerou a identificação: de peculiaridades dessa produção; das instituições e das regiões do Brasil que mais produziram sobre o tema; de que o ano de 2008 – ano da inclusão obrigatória do componente curricular filosofia no ensino médio, por meio da promulgação da Lei n.º 11.684/2008 em nível federal – foi um marco no aumento da produção; e de que as áreas de educação e de filosofia foram as produtoras de conhecimentos sobre o tema, sendo aquela mais significativa do que esta na produção desses conhecimentos. O levantamento configurou-se como uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, uma vez que visou inventariar a produção. A realização de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento “[...] possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37).

O levantamento da produção acadêmica em artigos de estratos A1, A2, B1 e B2

O levantamento da produção acadêmica sobre o componente curricular filosofia no período de 2004-2013 teve como critério de inclusão, para o *corpus* da pesquisa, os periódicos classificados, segundo critério *Qualis* da Capes, em estratos A1, A2, B1 e B2, de educação e de filosofia.

Para identificação e levantamento da produção acadêmica, objeto deste artigo, foi efetuado o acesso ao aplicativo *WebQualis* (localizado no Portal Periódicos Capes <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>). Nele, realizou-se a consulta e o levantamento dos periódicos classificados segundo os estratos já mencionados. Primeiramente, a busca foi efetivada nos periódicos da área de avaliação “educação”. Os resultados obtidos para esse primeiro levantamento estão dispostos na tabela 1 que segue.

Tabela 1: Número de periódicos de educação encontrados nos estratos A1, A2, B1, B2

Estrato	Total encontrado
A1	114
A2	169
B1	322
B2	377

Fonte: Mineiro (2015, p. 46).

Seguiu-se, então, o levantamento dos periódicos de filosofia, segundo os mesmos critérios determinados nos periódicos de educação. Em consulta ao *WebQualis*, na área de avaliação filosofia, foi encontrada e selecionada para pesquisa e levantamento a seguinte classificação: filosofia/teologia: subcomissão filosofia; uma vez que essa classificação refere-se diretamente aos periódicos propriamente de filosofia. Os resultados obtidos foram os seguintes (ver tabela 2):

Tabela 2: Número de periódicos de filosofia encontrados nos estratos A1, A2, B1, B2

Estrato	Total encontrado
A1	16
A2	40
B1	103
B2	68

Fonte: Mineiro (2015, p. 47).

Ao dar continuidade ao procedimento metodológico, cujo objetivo foi delimitar ainda mais o foco de interesse, utilizou-se como critério de recorte e seleção, para identificação das produções em artigos científicos, apenas os periódicos dos programas de pós-graduação brasileiros, já que o foco do estudo é o ensino de filosofia no Brasil.

Identificados os periódicos nacionais, o passo seguinte foi o acesso direto a eles fazendo uso das palavras-chave: “ensino de filosofia”, “filosofia no ensino médio” e “professor de filosofia”, na ferramenta de busca de cada periódico, para obter acesso aos artigos e às produções sobre o objeto da pesquisa. O produto final dessa etapa feita nos periódicos de educação está disposto da seguinte maneira (tabela 3):

Tabela 3: Área de avaliação: educação: seleção dos periódicos e total de artigos encontrados sobre o tema “filosofia no ensino médio”

	A1	A2	B1	B2
Total de Periódicos Encontrados	114	169	322	377
Total de Periódicos Não Brasileiros	77	90	170	129
Total de Periódicos Brasileiros	37	79	152	248
Total de Artigos Encontrados	15	9	8	1

Fonte: Mineiro (2015, p. 47).

Segundo os critérios estabelecidos, foi obtido o número total de 33 artigos, cujo assunto refere-se ao ensino de filosofia no ensino médio. O mesmo procedimento de seleção e descarte foi realizado com os periódicos da área de filosofia/teologia: subcomissão filosofia. Foram selecionados para o levantamento e acesso os periódicos nacionais de filosofia, de acordo com o critério estabelecido. Os resultados encontram-se na tabela 4 a seguir.

Como observado, na área de avaliação filosofia/teologia: subcomissão filosofia, foram encontrados 6 artigos sobre o ensino de filosofia no ensino médio. Em se tratando do número total de artigos selecionados, é preciso lembrar que o *Qualis* pode atribuir conceito diferente ao mesmo periódico dependendo da área em que foi avaliado. No estrato A2 de filosofia, dos 12 periódicos nacionais encontrados (ver tabela 4), por exemplo, apenas um artigo sobre a temática foi identificado. Este se encontrava na

Tabela 4: Área de avaliação: filosofia/teologia: subcomissão filosofia e total de artigos encontrados sobre o tema filosofia no ensino médio

	A1	A2	B1	B2
Total de Periódicos Encontrados	16	40	103	68
Total de Periódicos Não Brasileiros	12	28	52	33
Total de Periódicos Brasileiros	4	12	51	35
Total de Artigos Encontrados	0	1	2	3

Fonte: Mineiro (2015, p. 48).

revista de filosofia *Kriterion*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa mesma revista, quando submetida para avaliação, na área educação recebeu o conceito B1. Assim, o artigo *Conceitos de Filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant* (SENEDA, 2009) encontra-se entre os oito artigos do estrato B1 de educação (expresso na Tabela 3). A *Revista Educação e Filosofia*, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), classificada como B1 em filosofia, quando submetida à avaliação *Qualis* CAPES, na área de educação, recebeu o conceito A2; portanto dos nove artigos encontrados nos periódicos A2 de educação (expresso na Tabela 3), o artigo *Docência em Filosofia: pensando a prática* (CORREIA, 2013) refere-se a um dos dois artigos encontrados nos periódicos B1 de filosofia (expresso na tabela 4). Os artigos foram contabilizados na área de educação.

Foram listados 1.209 periódicos avaliados pelas duas áreas, dos quais foram selecionados 20, a partir dos quais levantou-se 37 artigos que apresentaram como temática central o ensino de filosofia no ensino médio.

Após o levantamento e a identificação dos artigos, estes foram separados por regiões. O gráfico 1, a seguir, expressa a quantidade de artigos produzidos e suas regiões de origem:

Verifica-se predominância da região Sudeste e, nesta, merece destaque o estado de São Paulo, onde foram produzidos 21 artigos, do total de 24 identificados na região. Os outros 3 artigos foram produzidos no estado de Minas Gerais. Na região Sul, foram identificados 7 artigos; destes, 5 foram produzidos no estado do Paraná, pela UFPR, 1 no Rio Grande do Sul, pela UFRGS, e outro no estado de Santa Catarina, pela Univali.



Gráfico 1: Quantidade de artigos por região

Fonte: Mineiro (2015, p. 50).

Na região Nordeste, dos 4 artigos encontrados, 2 foram produzidos no estado da Paraíba, pela UFPB, 1 foi publicado no estado da Bahia, pela UFBA, e o outro pela UFRGN.

Finalmente, na região Centro-Oeste, dos dois artigos, um foi publicado no Distrito Federal, pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP), e o segundo, no estado de Goiás, pela UFG. A região Norte não apresentou publicações.

Em seguida (gráfico 2), temos o panorama do número de artigos publicados a cada ano no período de 10 anos, ou seja, de 2004 a 2013, delimitação estabelecida anteriormente.

No gráfico 2, é possível observar que houve aumento da produção sobre a temática ensino de filosofia no ensino médio. Há cinco artigos em 2004, ano delimitador do início da pesquisa. De 2004 a 2008, registra-se um total de 15 artigos publicados, o que dá em média 3 artigos por ano. A partir de 2009 até 2013, foram publicados 22 artigos, o que permite afirmar que houve um significativo aumento da produção acadêmica sobre o tema. Observe-se que a promulgação da Lei n.º 11.684/2008, que obrigou a inclusão da disciplina no currículo do ensino médio, ocorreu em 2008. A tabela 5, que segue, traz a relação de autores relacionados às suas instituições de origem e o número de artigos por eles produzidos.



Gráfico 2: Produção dos artigos por ano

Fonte: Mineiro (2015, p. 51).

É possível observar que, dos 37 artigos escolhidos, há 40 autores empenhados no debate acerca do ensino de filosofia. Destes, 23 pertencem a instituições da região Sudeste. Em termos percentuais, isso corresponde a 57%, ou seja, mais da metade dos autores inseridos no debate encontram-se na região Sudeste. Na região Sul, consta o número de 12 autores, correspondendo a 30% do total. A região Nordeste, com três autores, equivale, percentualmente, a 8% do total. A região Centro-Oeste, com dois autores, representa os 5% restantes. Para as publicações individuais, merece destaque Rodrigo Gelamo, com seis artigos publicados, seguido por Elisete Tomazetti e Renata Aspís, ambas com duas publicações individuais. Os demais autores possuem, cada um, 1 artigo publicado em periódicos selecionados para esta pesquisa. Renata Aspís também possui um artigo em parceria com Sílvia Gallo. Assim, Aspís contabiliza, nesse recorte, 3 produções sobre o tema. Nas produções em conjunto, encontram-se em destaque Sílvia Gallo e Pedro Gontijo, envolvidos em duas publicações em conjunto. Os demais autores apontam uma única publicação.

Nos 10 anos analisados, tem-se uma média de 3,7 artigos publicados por ano, aumentando essa média, nos últimos 5 anos, para 4,4 artigos por ano. Os anos de 2012 e 2013 foram os que apresentaram maior quantidade de publicações.

Tabela 5: Lista de autores, suas instituições e quantidade de artigos publicados

PRODUÇÕES INDIVIDUAIS		PRODUÇÕES EM CONJUNTO	
AUTORES/INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE	AUTORES/INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Ângela Martins (UNIRIO)	1	Alexandre Carvalho/Luiz Novaes/Midiã Oliveira (UNIFESP/PUC-SP/PUC-SP)	1
Antônio Severino (USP/UNINOVE)	1	Altair Fávero/Filipe Ceppas/Pedro Gontijo/ Sílvio Gallo/Walter Kohan *	1
César Ramos (PUC/PR)	1	Anderson Pimentel/Dawson Monteiro (SEE-PE)	1
Elisete Tomazetti (UFMS)	2	Antônio José L. Alves/Sabina Maura Silva (UFMG)	1
Izilda Johanson (UNIFESP)	1	Carmen Diez/ Rosâni Cunha (UFPR/PUC/PR)	1
José B. Almeida Júnior (UFU)	1	Cleder Balieri/Marta Sforini/Maria Galuch (UEM)	1
José Tadeu de Souza (PUC/RS)	1	Gelson Tesser/Geraldo Horn/Delcio Junkes (UFPR)	1
Márcio Danellon (UNIMEP)	1	Pedro Gontijo/Erasmus Valadão (UnB)/(SEE-DF)	1
Marcos Santana (SEE/SP)	1	Sílvio Gallo/Renata Aspis (UNICAMP)	1
Marcos Seneda (UFU)	1		
Newton Duarte (UNESP)	1		
Pedro Novelli (UNESP)	1		
Renata Aspis (UNICAMP)	2		
Renê Trentin Silveira (UNICAMP)	1		
Ricardo Fabbri (PUC/SP)	1		
Rodrigo Gelamo (UNESP)	6		
Sílvio Gallo (UNICAMP)	1		
Simone Gallina (UNICAMP)	1		
Walter Kohan (UERJ)	1		
Wilson Correia (UFRB)	1		
Zita Rodrigues (UFRJ)	1		
		*(UPF)/(UERJ)/(UnB)/(UNICAMP)/(UERJ)	
Sub-Total	28	Sub-Total	9
Total de Artigos			37

Fonte: Mineiro (2015, p. 53).

Levantamento da produção acadêmica em teses e dissertações

O levantamento da produção acadêmica sobre o tema do ensino de filosofia no ensino médio, em teses de doutorado e em dissertações de mestrado, foi feito por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O recorte temporal predefinido (2004-2013) foi em parte inviabilizado pelo Banco consultado. Na data da consulta (novembro de 2013), as dissertações de mes-

trado e teses de doutorado defendidas no ano de 2013 não haviam sido disponibilizadas. Portanto, o recorte temporal possível foi 2004-2012. O acesso à produção acadêmica de discentes de programas de pós-graduação brasileiros também foi significativa para o intento original da pesquisa.

No Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes, foi utilizada a ferramenta de busca e consulta por meio de palavras-chave. A expressão utilizada em primeiro lugar foi: “ensino de filosofia”. Para que a busca fosse mais precisa e criteriosa, fez-se uso da ferramenta “busca avançada” com o filtro “é (exato)”, o que tornou possível chegar de modo mais preciso às produções que se referem ao ensino de filosofia. Em seguida, no intuito de ampliar a busca, foram utilizadas as expressões: “filosofia no ensino médio” e “professor de filosofia”. O propósito foi reunir um número maior de trabalhos a serem posteriormente selecionados de acordo com a intenção original.

O processo gerou 78 trabalhos a partir da expressão “ensino de filosofia”, 31 a partir de “filosofia no ensino médio” e 10 a partir de “professor de filosofia”, somando o total de 119 trabalhos entre teses e dissertações, conforme tabela 6:

Tabela 6: Número de teses e dissertações encontradas e palavras-chaves utilizadas para busca

PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE
ENSINO DE FILOSOFIA	78
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	31
PROFESSOR DE FILOSOFIA	10
TOTAL ENCONTRADO	119

Fonte: Mineiro (2015, p. 55).

Os documentos encontrados foram submetidos aos critérios definidos, de modo a serem selecionados apenas os trabalhos que pautaram o ensino de filosofia no ensino médio brasileiro defendidos entre os anos de 2004 e 2012, que formaram o *corpus* final dessa etapa da pesquisa. Foram identificados para análise 54 trabalhos entre teses e dissertações.

Os 54 documentos selecionados foram organizados em dois blocos: o de teses de doutoramento e o de dissertações de mestrado, conforme tabela 7, a seguir.

Tabela 7: Nível dos trabalhos selecionados

TRABALHOS SELECIONADOS	
NÍVEL	TOTAL
Mestrado (D)	45
Doutorado (T)	9
Total (T/D)	54

Fonte: Mineiro (2015, p. 57).

São 45 dissertações e apenas 9 teses sobre o tema. O percentual maior (83%) é de trabalhos de pesquisa de mestrados. O gráfico 3 apresenta a desproporção:

PORCENTAGEM DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO POR NÍVEL

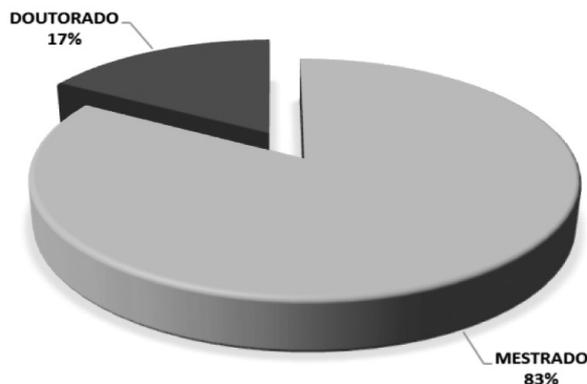


Gráfico 3: Porcentagem das produções acadêmicas sobre o ensino de filosofia no ensino médio por nível (mestrado e doutorado)

Fonte: Mineiro (2015, p. 58).

Sendo desejável que uma pesquisa de doutorado dê prosseguimento à de mestrado, tende-se a enxergar nesse dado uma possível descontinuidade das pesquisas ao longo dos nove anos levantados. Entretanto, essa é apenas uma suposição, já que, para concretizar a conclusão, seria necessá-

rio saber quantos desses mestrandos deram continuidade aos seus estudos no doutorado. Foi possível, ainda, identificar essa produção por regiões do país. Do total de trabalhos levantados, observou-se que 56% encontra-se na região Sudeste; 31% da produção intelectual sobre o tema encontra-se na região Sul; e 9% na região Nordeste. Finalmente, 4% originaram-se na região Centro-Oeste. Não foram identificadas produções de teses e dissertações sobre o ensino de filosofia no ensino médio na região Norte do país. A constatação também se deu em relação ao levantamento dos artigos produzidos nos periódicos científicos analisados. O gráfico 4, que segue, representa essa realidade:

TESES E DISSERTAÇÕES POR REGIÕES DO PAÍS

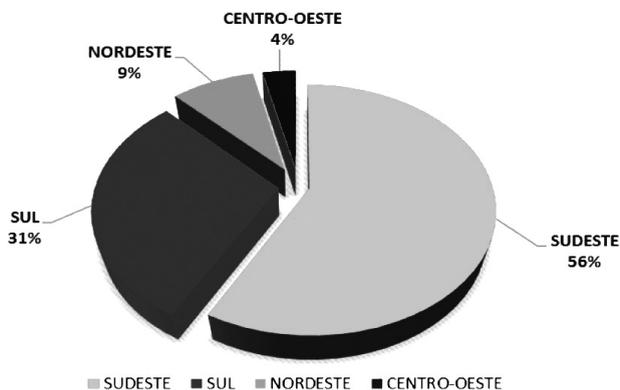


Gráfico 4: Produção de teses e dissertações por regiões do país

Fonte: Mineiro (2015, p. 59).

A região Sudeste destaca-se mais uma vez na produção intelectual do país sobre a temática do ensino de filosofia no ensino médio. Trata-se da região mais desenvolvida do país do ponto de vista econômico e é onde se localiza a maior quantidade de instituições de ensino superior.

Quantitativamente, a região Sudeste apresenta 30 produções – 23 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado. Na região Sul, identificou-se o total de 17 produções – todas dissertações de mestrado. A região Nordeste apresenta, no período analisado, 3 dissertações e 2 teses, totalizando 5 trabalhos defendidos. Por fim, a região Centro-Oeste produziu 2 trabalhos – ambas dissertações de mestrado.

Dos 54 trabalhos selecionados, buscou-se, ainda, identificar quais foram as instituições que contribuíram para o debate sobre o ensino de filosofia no ensino médio, conforme mostra a tabela 8, que lista as instituições relacionando-as à quantidade de trabalhos defendidos sobre o tema estudado.

Tabela 8: Instituições e número de produções discente em teses e dissertações sobre o ensino de filosofia no ensino médio

INSTITUIÇÃO	PRODUÇÃO DISCENTE		TOTAL
	MESTRADO	DOCTORADO	
UNINOVE	5	0	5
UNICAMP	3	2	5
PUC/SP	4	0	4
USP	3	0	3
USF	2	0	2
UNESP	1	1	2
UERJ	0	2	2
UFU	1	0	1
UFF	0	1	1
UFSJ	1	0	1
CENTRO UNV. MOURA LACERDA	1	0	1
UFScar	1	0	1
UFRJ	0	1	1
UNISANTOS	1	0	1
UFPR	5	0	5
UFSM	4	0	4
UFPeI	2	0	2
UNIVALI	1	0	1
UNESC	1	0	1
UFSC	1	0	1
UEM	1	0	1
UEL	1	0	1
UCS	1	0	1
UFBA	0	1	1
UFRGN	0	1	1
UFPI	1	0	1
UFMA	1	0	1
UFPE	1	0	1
UFMS	1	0	1
UFGD	1	0	1
Totais	45	9	54

Fonte: Mineiro (2015, p. 60).

Conforme a tabela 8, a região Sudeste, suas instituições e o número de produções superam as outras regiões do país em quantidade de trabalhos produzidos, seguida pela região Sul, Nordeste e, por fim, a região Centro-Oeste. Na região Sudeste, entre as instituições que mais produziram dissertações e teses sobre o ensino de filosofia no ensino médio estão a Uninove e a Unicamp, cada uma com cinco trabalhos, e a PUC/SP com quatro trabalhos defendidos. Na região Sul, podemos observar que as duas instituições que mais produziram sobre o tema são a UFPR, com 5 trabalhos defendidos, e a UFSM, com 4 trabalhos. Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, cada uma das instituições identificadas produziu 1 trabalho sobre o tema. Somadas, são 30 instituições de ensino superior produzindo debate sobre o ensino de filosofia como componente curricular do ensino médio.

Esses dados demonstram a existência da ampliação de uma comunidade acadêmica que se preocupa com a temática do ensino de filosofia no ensino médio.

No gráfico 5, estão dispostas as produções, entre teses e dissertações, por ano e regiões. Com ele é possível observar como essa produção procedeu/comportou-se durante o período de 2004 a 2012.

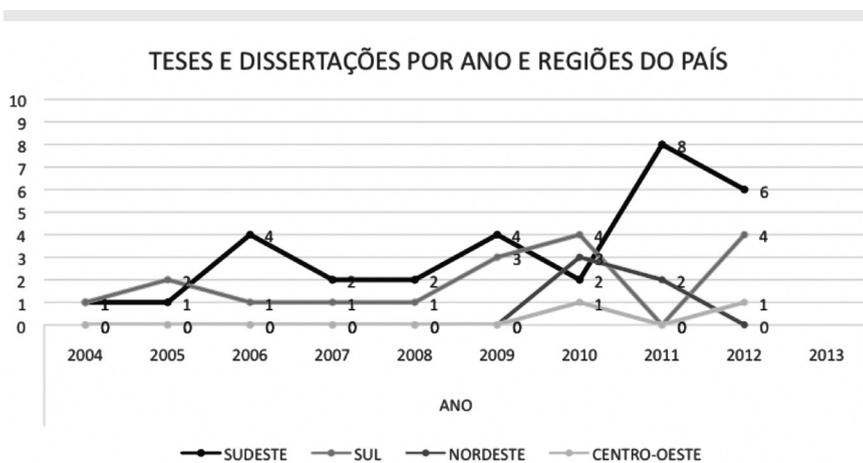


Gráfico 5: Teses e dissertações – produção por ano/região

Fonte: Mineiro (2015, p. 61).

Houve um aumento da produção discente após o ano de 2008, ano da inclusão obrigatória do componente curricular filosofia no ensino médio (Lei n.º 11.684/2008), confirmando a hipótese de que professores/pesquisadores intensificaram o que já vinha sendo realizado por parte da comunidade acadêmica interessada no debate sobre o ensino de filosofia no ensino médio. Só após 2008, surgem produções de teses e de dissertações nas regiões Centro-Oeste e Nordeste. Em 2009, há um total de 8 trabalhos defendidos; em 2010, localizaram-se 10; no ano de 2011, também 10 trabalhos; e, em 2012, a produção discente de programas de pós-graduação chega ao total de 12 trabalhos.

Entre os anos de 2004 e 2008, observa-se que o ano de 2006 parece ser um ano diferenciado dos demais, pois apresentam-se cinco trabalhos defendidos, enquanto nos demais encontraram-se no máximo dois trabalhos. No ano de 2006, segundo Alves (2009), o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, que alterava especificamente a resolução CNE/CEB n.º 3/98. Em seu artigo 10º, § 2º, suprimiu-se a alínea b e incluiu-se o § 3º, estabelecendo que: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à filosofia e à sociologia” (BRASIL, 2006). Esse Parecer visava corrigir a eventual ambiguidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96 –, que prescrevia, em seu artigo 36, § 1º, inciso III, que, ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar “[...] domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 27.837). Destaque-se que essa foi uma grande conquista para a comunidade acadêmica engajada no debate e na defesa do retorno da filosofia ao ensino médio da educação básica. “O parecer que o CNE aprovou em 7 de julho de 2006 removeu um grande obstáculo para que a Filosofia e a Sociologia se fizessem presentes nos currículos escolares do ensino médio de todo o Brasil [...]” (ALVES, 2009, p. 43).

O gráfico 6 apresenta as áreas de origem da produção, sendo possível visualizar a grande contribuição da área de educação para o debate sobre o ensino de filosofia, que se contrapõe à diminuta participação dos programas de pós-graduação de filosofia.

Em termos percentuais, os dados revelam que 96% dos debates revelados pela produção acadêmica sobre o ensino de filosofia são desenvol-

ÁREAS DE ORIGEM DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

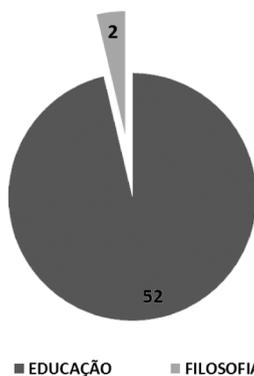


Gráfico 6: Áreas de origem das teses e dissertações sobre o ensino de filosofia

Fonte: Mineiro (2015, p. 63).

vidos no interior dos programas de pós-graduação em educação, e apenas 4% dos trabalhos originam-se em programas de pós-graduação em filosofia, configurando-se, portanto, uma lacuna. O ensino de filosofia no ensino médio não seria merecedor de reflexão por parte da comunidade acadêmica de filosofia? Por que não tem sido valorizado? Que motivos têm a área para preterir o debate?

Pode-se dizer que, de dentro dos cursos para fora, emergia o discurso da importância da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio; porém, no interior mesmo desses cursos, o que se vivenciou durante muito tempo foi a indiferença e a ausência de práticas vinculadas ao ensino que efetivassem a formação do futuro professor. (TOMAZETTI, 2012, p. 94).

Preocupações finais

A área de filosofia nem sempre tem tido a preocupação pedagógica de formar, em seus cursos de formação de professores, profissionais qualificados munindo-os de conhecimentos pedagógicos para que a prática pedagógica do ensino de filosofia cumpra o seu papel formador. O que

tem levado a área de educação a abraçar a causa? Essa área, que tem mostrado tanto interesse pela temática, tem encontrado subsídios para pensar as questões pedagógicas de caráter formador ao refletir sobre o ensino de filosofia? A produção acadêmica da área de educação é suficiente para cuidar do ensino de filosofia no ensino médio? O que explica a alta porcentagem da produção acadêmica sobre o ensino de filosofia originar-se da área de educação? Seria a presença de filósofos da educação promovendo uma síntese, trazendo contribuições filosóficas à educação e pedagógicas à filosofia?

Destaque-se que, para além dessas questões, a comunidade acadêmica interessada na temática do ensino da filosofia no ensino médio ampliou-se e que é preciso fortalecer e dar continuidade ao debate e à legitimação constante do lugar ocupado por esse componente curricular no currículo obrigatório do ensino médio, parte fundamental da educação básica, por ser ele formador. Segundo Alves (2009, p. 43),

A história recente dessa luta em âmbito nacional ensina que a luta não para aí, que a conquista de uma legislação favorável à introdução da Filosofia e da Sociologia no currículo não é o ponto de chegada, e sim o ponto de partida para novos e necessários avanços.

Disso resulta a necessidade de criar bases sólidas e reflexões relevantes e constantes sobre o assunto, para que o ensino de filosofia se consolide no ensino médio, cada dia com mais consistência filosófica e pedagógica, afirmando o seu caráter formador. Para tanto, as duas áreas envolvidas trarão suas contribuições, que serão mais qualificadas quanto mais entrelaçadas estiverem, quanto mais acreditarem-se parceiras nesse processo.

Referências

ALVES, D. J. O ensino de filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Org.). *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. (Filosofar é preciso). p. 35-51.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

_____. *Parecer CNE/CEB n.º 38, de 7 julho de 2006*. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <<http://professor.cee.ce.gov.br/index.php/espacodaaula/educacao-basica/file/1666-parecer-cne-ceb-n-38-2006-aprovado-em-7-de-julho-de-2006>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CORREIA, W. F. Docência em Filosofia: pensando na prática. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 525-537, jul./dez. 2013.

MINEIRO, Francisco Valmir Soares. *A produção acadêmica sobre o componente curricular Filosofia no Ensino Médio (2004-2013)*. 2015. 130 f. Dissertação (Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SENEDA, M. C. Conceitos de filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 50, n. 119, p. 233-249, 2009.

TOMAZETTI, E. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 83-98, out./dez. 2012.

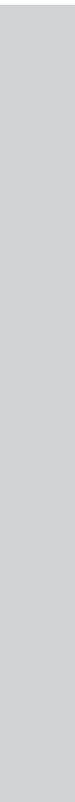
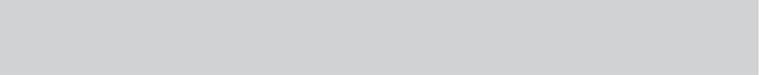
Recebido em 15 set. 2015 / Aprovado em 6 nov. 2015

Para referenciar este texto

PONCE, B. J.; MINEIRO, F. V. S. A contribuição da produção acadêmica sobre o ensino de filosofia no ensino médio e o caráter formador indispensável desse componente curricular. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 75-92, set./dez. 2015.

Artigos

Articles



CONTRIBUCIONES PARA UNA ONTOEPISTEMOLOGÍA DE LA VIVENCIA EN EDUCACIÓN

CONTRIBUTIONS FOR AN ONTOEPISTEMOLOGY OF LIVING IN EDUCATION

Maria Verónica Lopez Romorini

Psicóloga, recibida de la Facultad de Psicología de la U.N.R.
Becaria Doctoral IRICE-CONICET.

Especialista en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria con Orientación Sistemica. (U.N.R.)
mavelopez@gmail.com

Claudia Liliana Perlo

Doctora en Humanidades con mención en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. (UNR)
Investigadora Adjunta IRICE-CONICET
perlo@irice-conicet.gov.ar

RESUMEN: El objetivo del trabajo es contribuir a la articulación de los conceptos de cognición y vida en la práctica educativa, mediante el concepto de vivencia. El corpus teórico incluye fundamentos filosóficos, psicológicos, biológicos, físicos y neurocientíficos, hasta el enraizamiento en la práctica concreta de los mismos. Fundamentamos la perspectiva ontoepistemológica asumida realizando recorrido histórico acerca de la escisión de los conceptos de doxa y episteme en el campo de la filosofía. Posteriormente desarrollamos el concepto de vivencia. Mostramos la relevancia de estos desarrollos y sus sustentos científicos, para proponer una perspectiva biocéntrica de la educación, donde se recupere la integración entre conocimiento y vida. Finalmente presentamos resultados de nuestras investigaciones a partir de la puesta en acción de este enfoque.

PALABRAS CLAVE: Ontoepistemología. Vivencia. Educación. Cognición.

ABSTRACT: The aim of this paper is to contribute to the articulation of the concepts of cognition and life in educational practice, through the concept of experience. The theoretical corpus includes philosophical, psychological, biological, physical and neuroscientific basis, until rooting it in the concrete practice. Our ontoepistemological perspective is based on doing historical tour about the split of the concepts of doxa and episteme in the field of philosophy. Subsequently, it was developed the concept of experience. The relevance of this development is showed, as well as its scientific underpinnings, to propose an educational biocentric perspective, where the integration between knowledge and life is recovered. Finally it is presented the research results, from the setting in motion of this approach.

KEY WORDS: Ontoepistemology. Experience. Education. Cognition.

Fundamentos de la perspectiva ontoepistemológica

La distinción fragmentaria entre ontología y epistemología dentro del campo filosófico, en nuestras investigaciones nos fue resultando cada vez más inadecuada para comprender los fenómenos sociales. La ontología tradicionalmente ha sido una rama dentro de la filosofía focalizada en el problema del ser y la realidad; la epistemología tenía por objeto el conocimiento del sujeto cognoscente y las fuentes a partir de las cuales éste conoce. Ambas, encontraron su escisión en la razón y la experiencia. Estas escisiones se originaron en la antigua Grecia, donde la doxa se abocaba al vivir y la episteme al conocer. Así se diferenció el conocimiento vulgar del conocimiento científico y se construyó la historia de las ciencias al resguardo del conocimiento vulgar. El modelo cartesiano estableció la fragmentación radical, priorizando la racionalidad por sobre el cuerpo y las emociones humanas. Ahora bien, desde la teoría de la biología del conocimiento (MATURANA; VARELA, 1984), la cognición es condición inherente al vivir, no hay escisión posible entre ellas, vivir es conocer.

Presentamos una perspectiva ontoepistemológica que integra doxa y episteme y permite revalorizar la vivencia como fuente del conocimiento y aprendizaje en el campo educativo. En tal sentido, consideramos necesario profundizar en las escisiones que ha tenido la cultura occidental en el proceso de construcción del conocimiento.

La fragmentación del conocimiento en nuestra cultura occidental

La cultura occidental ha enseñado a conocer priorizando la vista y oído, y jerarquizando el lenguaje por sobre otros sentidos; ello ha generado hábitos de conocimiento que condicionaron el modo de interpretar la realidad, marcaron nuestro cuerpo, emociones, vínculos. En el ámbito del conocimiento académico y científico se priorizaron los procesos mentales superiores (VIGOTSKY, 1979), ligados a la interpretación y al lenguaje. Se acentuó el aspecto racional del conocer, centrado en el cerebro, la vista y el oído; considerando este tipo

particular de conocimiento superior y jerárquico. Remitiéndonos a la etimología e historia del concepto de jerarquía, observamos que encuentra sus orígenes en la jerarquía eclesiástica, “hierarquía”, “hieros” significa el gobierno del santo, conocimiento proveniente de lo superior divino. De esta manera, otros aspectos del conocer tales como la percepción, la emoción, la intuición ligados a los sentidos del tacto, el gusto y el olfato han pasado a formar parte del saber vulgar, lo instintivo-animal, considerado en el hombre racional como profano. Este modo cultural de conocer escindido de lo biológico, acreditado por el sistema educativo moderno, generó un empobrecido y fragmentado modo de conocer basado en la razón (cultura) que niega la emoción y los instintos (biología). Nuestra naturaleza instintiva fue relegada en la cultura y educación actual por la priorización del neocortex y lo racional. La corteza cerebral, con sus estructuras de adaptación y coordinación de las funciones viscerales, inhibe y reprime el comportamiento instintivo y los impulsos de vida. Esta sobrevaloración, produjo consecuencias en la salud emocional, afectiva y vincular humana. Hoy se vuelve imprescindible integrar todos los aspectos que constituyen la complejidad del conocimiento, comprendiendo que el conocer tiene una profunda matriz biológica anclada en la vida (MATURANA; VARELA, 1984).

Necesitamos revisar nuestros modos de acceder al conocimiento del mundo. En primer lugar comprendiendo que ver no es lo mismo que mirar. Ver busca cosas, es natural, inmediato, indeterminado, sin intención; depende del ángulo de visión de nuestros ojos; con el ver se nace. En cambio, mirar, busca sentidos, es cultural, mediato, determinado, intencional; está en directa relación con nuestra forma de socialización, con la calidad de nuestros imaginarios, con todas las posibilidades de nuestra memoria, hay que aprenderlo (VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, 2012). Una intervención socioeducativa que busque ser eficaz en el proceso de transformación social, debe tomar en cuenta una perspectiva compleja del aprender y enseñar que integre vida y cognición. Para ello consideramos relevante profundizar en el concepto de vivencia que se sustenta en esta perspectiva.

La vivencia: surgimiento, recorrido histórico y desarrollo del concepto

La palabra vivencia fue formada por el filósofo José Ortega y Gasset para traducir el término alemán *Erlebnis*¹. Este vocablo también significa revelación, descubrimiento. Dilthey, fue el primero en investigar el concepto de vivencia; la define como una unidad de actitud y contenido; “*Algo revelado en el complejo anímico dado en la experiencia interna de un modo de existir la realidad para un cierto sujeto*” (TERRICABRAS, 1994, p. 137). Se trata de mi actitud perceptiva (sentir) en relación a un objeto, suceso o acontecimiento del yo en el presente. Sostiene que el pensamiento no puede ir más allá de la vida, ya que la inteligencia no es algo aislado, sino una función vital y sólo tiene sentido dentro de la totalidad que es la vida humana.

Husserl (1982, p. 79), refiere a la vivencia de percepción y la denomina cogitation:

Este percipiente ver y tocar el papel, como plena vivencia concreta del papel que aquí está, y del papel dado exactamente con estas cualidades, presente exactamente en esta relativa oscuridad, con esta imperfecta precisión, con esta orientación relativamente a mí —es una cogitatio, una vivencia de conciencia. El papel mismo con sus propiedades objetivas, su extensión en el espacio, su situación objetiva relativamente a esa cosa espacial que se llama mi cuerpo, no es una cogitatio, sino un cogitatum, no es una vivencia de percepción, sino un percepto.

Mediante la vivencia, el conocimiento emerge como algo dado desde la conciencia. Los trabajos de Maurice Merleau Ponty (1999) abonaron este concepto. Merleau Ponty, concibe a la filosofía como una fenomenología existencial vinculada con lo social y lo político. La fenomenología (HUSSERL, 1982; DERRIDA, 1999; MERLEAU PONTY, 1999) constituye el estudio de las cosas tal cual aparecen, al decir de Derrida (1999), “*Se trata cada vez de respetar, bajo el nombre de la cosa misma, más específicamente, el aparecer de la cosa, tal y como ésta aparece*”. Al describir el fenómeno, hacemos referencia al fenómeno tal como aparece para el

observador, “[...] *el ser percibido de la cosa*” (DERRIDA, 1999). Es en este sentido que la vivencia se erige como “*Consecuencia del resultado alquímico de un encuentro del ser humano con el mundo, con otro ser humano, con la naturaleza, con los objetos o con el insondable infinito*” (GARCIA, 2008, p. 67). La vivencia tiene carácter autoecoorganizado (MORIN, 1996); se vincula con una ecología profunda; en la que los seres vivos, el ser humano y los sistemas ecológicos tienen el mismo valor (NAESS, 2006). Toro Araneda (2002) expresa que en la vivencia hay compromiso cenestésico, no intervienen ni razón ni voluntad. Consiste en un tipo de cognición donde la acción se encuentra corporeizada. La vivencia refiere a un instante de acoplamiento entre cerebro, cuerpo y mundo creando un saber que no es necesariamente entendido, que pertenece al mundo de la sabiduría y no del conocimiento (TERRÉN, 2004).

En la vivencia ontoepistemológica es posible saber sin entender; hay una transcendencia que va más allá de la emoción momentánea. La emoción es respuesta a un estímulo (rabia, alegría, miedo, entusiasmo), al desaparecer el estímulo se diluye la emoción. Contrariamente “*La vivencia tiene una incidencia en el proceso entero de la existencia, la vivencia es transformadora, las emociones no*” (TORO ARANEDA, 2002, p. 97).

Relación entre vivencia y experiencia

Para profundizar en la metodología vivencial de la pedagogía que aquí propondremos, diferenciaremos entre vivencia y experiencia, para luego integrarlas. Vivencia y experiencia constituyen dos órdenes diferentes complementarios en el proceso de aprendizaje. La experiencia es reflexión de quien conoce sobre lo vivido; evocación de lo ocurrido, interpretación del fenómeno, la experiencia habla de quien la cuenta más que del hecho. Esto para Maturana (1995) constituye el lenguajear, poner en acción el lenguaje para narrar; prevalece la reflexión sobre lo vivido. Lo que le pasa al hombre es la vivencia, que es percepción, emoción, sentimientos, acto de vivir. Hay un instante en el que vivencia y experiencia se entran en la sabiduría adquirida de quien habla, ello ocurre al narrar la percepción de lo vivido; se va desde la vivencia hacia la reflexión de la misma. Esa toma de conciencia implica un saber en el que hay continuidad e integra-

ción entre uno mismo, el otro y el entorno que nos rodea. Ese movimiento fue denominado por Toro Araneda (2002) como transtasis; una súbita transformación interior; implica la integración orgánica de la percepción, la inteligencia abstracta y la afectividad. Se produce un holomovimiento, movimiento de la totalidad, que integra y amalgama sentimiento, acción y conciencia de sí en el instante vivido, para llevarlo luego al campo del lenguaje reflexivo. De este modo la vivencia de ser-sentir no separa cuerpo de espíritu, es revelación de la vida. En la práctica educativa necesitamos recordar que el ser-sentir es anterior al pensar para reincorporar la vivencia a los procesos de aprendizaje. Reconocer los fundamentos neurofisiológicos que hoy aportan los desarrollos científicos en torno a la cuestión, constituye un aporte nodal para esta tarea.

El ser/sentir es anterior al pensar: fundamentos neurofisiológicos

Damasio (2005, p. 276) plantea:

Somos y después pensamos. Pensamos sólo en la medida en que somos, porque las estructuras y las operaciones del ser son las que causan el pensamiento. En términos anatómicos y funcionales, es posible que exista un hilo conductor que conecte razón con sentimientos y cuerpo.

Nuestro cerebro es un órgano complejo dotado de habilidades tales como percibir, imaginar, conocer, comprender y razonar; su función es procesar la información en distintos niveles (DAMASIO, 2005; GOLEMAN, 1995). El tronco cerebral, estructura que el ser humano comparte con especies con sistema nervioso apenas desarrollado; es la parte más primitiva del cerebro. Dicho centro regula las funciones vitales básicas tales como la respiración y el metabolismo de los órganos del cuerpo (GOLEMAN, 1995) y las reacciones vinculadas con la supervivencia; de la base instintiva. Al evolucionar, aparece el sistema límbico (que bordea al tronco cerebral) o cerebro emocional. Su parte más primitiva es el sentido del olfato, el cuál en los orígenes de la humanidad era

fundamental, pues el hombre primitivo utilizaba su olfato para detectar peligros, fuentes de alimento, parejas sexuales, etc. Este otro modo de conocer, relacionado con las emociones y vinculado al sentir, tiene una memoria anidada en las células (PEARSALL, 1998) en nuestro ADN. El sistema límbico se encarga de ampliar el repertorio emocional; en su evolución trae las funciones del aprendizaje y la memoria, que permitieron el ajuste para dar respuestas emocionales más adaptadas a la vida cotidiana y a la selección de lo que el olfato reconocía en el entorno.

Hace aproximadamente 100.000 años se desarrolla, tras el largo proceso de hominización, la neocorteza (CAPRA, 2009); es decir que la parte racional del ser humano emerge del cerebro emocional (GOLEMAN, 1995). Los centros emocionales influyen y se vinculan con el resto de la neocorteza, ejercen influencia directa sobre el funcionamiento del resto del cerebro. La neocorteza permite desarrollar un conocimiento analítico, la reflexión, el pensamiento y el lenguaje. Goleman (1995) y Ekman (2012) señalan que la inteligencia emocional alojada en nuestro cuerpo es más rápida que la mente racional y se vincula con el sentir. Pearsall (1998) completa esta idea afirmando que la inteligencia racional se va empobreciendo y debilitando por la desvinculación del razonamiento con el sentir.

Es en este sentido, consideramos que el pensar (experiencia) y el ser/ sentir (vivencia) constituyen dos modos diferentes, complementarios y válidos de conocer. La experiencia, refiere a la explicación del mundo inscripta en el lenguaje; la vivencia alude a la comprensión a través de la percepción. Por lo hasta aquí indagado consideramos relevante incorporar la vivencia como fuente de conocimiento e integrarla con la experiencia, en tanto dimensión racional del aprendizaje. Se trata de sentipensar (MORAES; DE LA TORRE, 2002) una educación centrada en la vida.

La educación centrada en la vida: antecedentes

Referiremos a teorías y corrientes educativas que tomaron lo vital como aspectos centrales de su método. Luego abordaremos la perspectiva biocéntrica de la educación, que tomó a la vivencia como fuente de conocimiento.

Si bien al igual que la práctica científica, la práctica pedagógica estuvo atravesada por el modelo racionalista-cartesiano, a lo largo de la historia moderna de la educación, existieron variadas corrientes pedagógicas que enfatizaron en lo vivencial, la imaginación, intuición, el aprender haciendo, lo estético y lo lúdico, como parte relevante de su intervención pedagógica. Rosseau (1763) planteó la necesidad de volver a la naturaleza para preservar al ser humano de una sociedad que lo corrompía. Dewey (1950), primer impulsor de la pedagogía basada en la acción y su impacto en el desarrollo social y político, sostenía el poder educativo de la acción social. Alemania contó con el método intuitivo de Pestalozzi (1811) y la educación integral del niño de Fröbel (1837). En Italia las hermanas Agazzi (1896) promovieron la libertad y creatividad de los niños de sectores sociales desiguales, utilizando materiales de desecho para educar y promoviendo la continuidad entre el hogar y la escuela. También en dicho país María Montessori (1907) enfatizó en el potencial humano. Decroly (1901) en Bélgica puso énfasis en los centros de interés infantiles. En Suiza, Claparade (1912) promovió la actividad del niño. En EEUU, Kilpatrick (1918), discípulo de Dewey, basó su pedagogía en el interés y significatividad del aprendizaje de los estudiantes y la investigación. En Francia, Freinet (1920) destacó el trabajo en la escuela. En Inglaterra, Summerhill (1921), constituyó un movimiento de escuelas basado en la libertad. Steiner (1921), austríaco creador de la pedagogía Waldorf, consideró que el ser humano constituía una unidad de cuerpo, alma y espíritu. En Argentina, la experiencia de la escuela nueva o serena, de las hermanas Cossettini (1930) propició el protagonismo del niño en su propio aprendizaje y un compromiso social que eliminaba las fronteras entre la escuela y la comunidad. En Brasil, con impacto en toda Latinoamérica, se desarrolló el movimiento pedagógico-político de la educación liberadora de Freire (1967) y la desestabilizadora propuesta de desescolarización del austríaco Ivan Illich (1971). Estos pensadores-hacedores, entre otros que quedaron fuera de esta sintética lista, fueron referentes de cambios profundos en educación, que buscaron articular cognición y vida. Estas corrientes pedagógicas vanguardistas se erigieron a través de diferentes contextos sociohistóricos, difiriendo en la mayoría de los casos con los patrones educativos hegemónicos de su época. De manera convergente, en la década del 80, en Brasil (TORO ARANEDA,

2002; CAVALCANTE et al., 2004; WAGNER, 2004) surge una nueva perspectiva pedagógica basada en el principio biocéntrico, concepto desarrollado por el maestro, psicólogo y antropólogo Rolando Toro Araneda.

Orígenes, desarrollo y fundamentos de la Educación Biocéntrica

La Educación Biocéntrica se origina en los estudios realizados por Rolando Toro Araneda. Proveniente de una familia de educadores, ejerció durante 16 años esta profesión, advirtiendo la profunda desconexión que la educación tradicional tenía con la vida. Por ese motivo, su modo de enseñar era estableciendo un vínculo directo con la naturaleza, continuado y realimentado en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, donde incentivaba la creatividad de los niños, mediante la expresión artística. Toro Araneda conociendo los antecedentes y aportes de la escuela nueva y el vitalismo en educación, esboza lo que años después se constituyó en el movimiento de la Educación Biocéntrica.

En 1950, propuse el concepto de Escuela Universo, con el objetivo de dar una visión más amplia de las relaciones del niño con la naturaleza. En 1970, la llamé Educación Holística, influido por la visión del mundo como Holograma. Posteriormente, la llamé Educación Salvaje, apelando a la importancia de los instintos como fuerzas innatas de supervivencia y evolución (TORO ARANEDA, 2002, p. 58).

En los años 70, radicado en Brasil y con fuerte apoyo de un grupo de educadores, entre ellos Cavalcante y Wagner, comienza a formalizarse este movimiento educativo y sustentarse en sólidos fundamentos teóricos-metodológicos. Enraizado teóricamente en la pedagogía de Freire, se toman de allí como principales aportes los dispositivos dialógicos. La teoría de la liberación de Boff (1975), el pensamiento complejo de Morin (1990) y la perspectiva de la psicología del aprendizaje y el desarrollo de Vigotsky (1955), son pilares fundamentales del corpus teórico de la Educación

Biocéntrica. En relación a los procesos de alfabetización, los desarrollos de Emilia Ferreiro convergen en esta propuesta.

Los objetivos de la Educación Biocéntrica difieren radicalmente de la perspectiva tradicional de la educación; se centran en la construcción de la identidad del ser humano, en tanto ser vivo, parte de la naturaleza e inscripto en una matriz biológica-cultural (MATURANA; VARELA, 1984) que le da sentido y particularidad a lo humano. El principio Biocéntrico formulado por Toro Araneda en la década del '70 constituye la columna vertebral de este edificio teórico.

El Principio Biocéntrico

El Principio Biocéntrico tiene como punto de partida la vivencia de un universo organizado en función de la vida. Todo cuanto existe en el universo (...) son componentes de un sistema viviente mayor. El universo existe porque existe la vida y no a la inversa (TORO ARANEDA, 2002, p. 18).

La idea de un mundo organizado en función de la vida, estuvo presente en la historia, en los misterios pitagóricos, en el mito de Orfeo, en Heráclito, en las cosmogonías caldeo-asirias, orientales, egipcias, chamánicas del Perú, México, Estados Unidos y en pueblos primitivos de Australia y África.

La modernidad, la hegemonía del modelo cartesiano y sus rígidas estructuras políticas y socioeconómicas, condujeron hacia la disociación cuerpo-alma por un sendero de desconexión con la vida. La Educación Biocéntrica es una propuesta pedagógica de reconexión con la sacralidad de la vida; Cavalcante et al. (2004) propone desplegar en las aulas los máximos potenciales del estudiante en el proceso de construcción de su identidad. Esta perspectiva entiende al ser humano como totalidad cósmica, tramada en redes de relaciones y conversaciones (CAPRA, 2009; BÖHM, 1980; GERGEN, 1996). Concebido como una unidad autopoietica (MATURANA; VARELA, 1984), mantiene autonomía y acoplamiento estructural con el entorno en que se encuentra auto-eco-organizado. El ser humano está inscripto en un orden complejo en el que

las inter-retro-acciones generadas con el entorno, implican una regulación de interdependencia, colaboración y complementariedad (MORIN, 1996) para que la vida se sostenga. Desde esta perspectiva, todo aprendizaje implica y requiere de procesos de desarrollo de la inteligencia afectiva a partir de la expresión de los instintos y emociones, para dar lugar las experiencias que influyan en lo profundo del ser humano. Para Toro Araneda, cualquier inteligencia (cognitiva, motora, espacial, etc.) carece de valor sin el desarrollo afectivo de las personas. Esta tarea se realiza a partir de estimular el establecimiento y la profundización de los vínculos consigo mismo, con el otro y con el universo.

Movimiento, desarrollo motor y aprendizaje

Desde la perspectiva biocéntrica, y en estrecha relación con las emociones, e-motion (movimiento) se considera que el aprendizaje es movimiento; movimiento que compromete toda nuestra corporalidad. Este supuesto encuentra sustento en la física actual, que evidencia la naturaleza dinámica de la materia; los átomos se mueven en distintas velocidades conformando distintas existencias físicas (HAGELIN, 1999). Fuerza y materia se desenvuelven e interactúan en un incesante movimiento donde el flujo de energía se manifiesta como intercambio de partículas. Todo en el universo es un campo de vibraciones (objetos materiales, plantas, animales, seres humanos, estrellas, etc.). “[...] *está engranado dentro de un movimiento y una actividad sin fin en una continua danza cósmica de energía*” (CAPRA, 2009, p. 308).

En este sentido, movimiento y aprendizaje tienen directa vinculación con la danza. La física moderna ha dejado claro que el movimiento armónico y el ritmo son propiedades de la naturaleza. En 1936, David Neel expresa:

Todas las cosas son agrupaciones de átomos que danzan y con sus movimientos producen sonidos. Cuando cambia el ritmo de la danza cambia el sonido producido. Cada átomo canta permanentemente su canción y el sonido en cada momento crea formas densas y sutiles (CAPRA, 2009, p. 327).

De manera convergente con estos planteos, encontramos sustento para este tipo de aprendizaje en las neurociencias. En 1991, una investigación dirigida por Rizzolatti, descubre las neuronas espejo en la corteza premotora y el lóbulo parietal de los monos macacos. Dichas neuronas también fueron halladas en el cerebro humano (IACOBONI, 2009; RAMACHANDRAN, 2012; RIZZOLATTI; SINIGAGLIA, 2006) y constituyen el sustento estructural de la tendencia humana automática a imitar, permitiendo al cerebro vincular acciones propias con ajenas y dotarlas de significado. Las neuronas espejo, se activan ante procesos de imitación y contacto y desde tiempos previos a la aparición del lenguaje, son responsables de multiplicar los aprendizajes. Por lo cual el contacto, la imitación y la observación de conductas saludables, favorecen conexiones neuronales para el aprendizaje transformativo. De este modo los aprendizajes generados por el movimiento corporal se incorporan eficazmente a actitudes y comportamientos de las personas.

La vivencia como dispositivo pedagógico

Toro Araneda (2002) propone la vivencia como método para inducir estados integrativos. Las vivencias cobran alto valor educativo, llevan a un aprendizaje pleno de sentido que integra el sentir, el hacer y el pensar. Las emociones, el cuerpo y la reflexividad se activan en un único movimiento y la integridad del ser humano se pone en acto en el proceso de aprender. Ese movimiento permite expresar la identidad, modificar el estilo de vida y restablecer el orden biológico. Las vivencias poseen valor organizador en sí mismas, activan las funciones límbico-hipotalámicas y tienen un efecto armonizador. No es necesario elaborarlas al nivel de la conciencia; se elaboran en los órganos, en las glándulas endocrinas y en los neurotransmisores. En la vivencia no hay conflicto, el conflicto surge entre la conciencia y el mundo externo; en el intento de dar explicaciones racionales a lo vivenciado.

Una vez que la mente racional ha sido silenciada, el modo intuitivo genera una conciencia extraordinaria. El entorno se experimenta de una forma directa, sin ser filtrado por el pensa-

miento conceptual. Es un estado de conciencia en el que toda fragmentación cesa, fundiéndose en una unidad indiferenciada (CAPRA, 2009, p. 59).

Conocer a través de la vivencia remite al saber de los orígenes, a una cognición primordial. La Educación Biocéntrica permite superar la escisión entre experiencia íntima y cognición y modificar la idea misma del conocimiento; propone una inversión de la actual estrategia epistemológica, reconociendo el valor cognitivo de la vivencia.

La epistemología a partir de los estudios de la percepción y de un abordaje lógico-racional es restringida, si consideramos que la percepción no depende sólo de los órganos de los sentidos sino del contexto emocional de la percepción y de los substratos biológicos. La vivencia, con todas sus connotaciones cenestésicas, constituye, un modelo de exploración de los orígenes del conocimiento.

Por vivencia esta pedagogía comprende a las experiencias vividas con gran intensidad por una persona en el momento presente. Para esta pedagogía, se organizan en torno a 5 líneas: Afectividad, creatividad, sexualidad, vitalidad y transcendencia; propone ejercicios específicos acompañados de músicas seleccionadas con criterios de semántica musical. La música en tanto vibración permite activar procesos biológicos, celulares, orgánicos; estimular el sistema neurovegetativo e inmunológico. Tiene el poder de deflagrar emociones, que direccionadas por el objetivo del ejercicio propuesto, permiten expresar, desarrollar y potenciar la línea de vivencia trabajada. Las investigaciones en torno a la semántica musical (TOMATIS, 1998; CAMPBELL, 2003; MENUHIN, 2009; IMBERTY, 1983) confirman el poder musical sobre la transformación de la materia densa. Las neurociencias demostraron los efectos de la música sobre las funciones neurofisiológicas. La música seleccionada se denomina orgánica, posee características biológicas tales como: fluidez, armonía, ritmo, tono y unidad de sentido. En los ejercicios son afectadas las funciones cenestésicas, emocionales y viscerales. Como resultado de la reiteración de estas técnicas vivenciales se produce la activación de los procesos reguladores y de transformación a nivel límbico-hipotalámico (centro regulador de las emociones); reorganizándose las respuestas emitidas al entorno. La Educación Biocéntrica a través de diferentes ejercicios, influye sobre

el sistema nervioso autónomo (neurovegetativo) regulador del equilibrio interno; activando el sistema simpático (que estimula todas las funciones orgánicas), y el parasimpático (que inhibe y relaja). La integración cuerpo-cenestésica dentro de los dispositivos pedagógicos permite que lo vivenciado en las facilitaciones se incorpore a actitudes y comportamientos con resultados eficaces a nivel biológico, fisiológico y psicológico.

Este dispositivo pedagógico ha sido utilizado en nuestras investigaciones a modo instrumento de indagación y facilitación para la transformación de contextos organizativos. En el siguiente apartado mostraremos resultados de su aplicación en el campo.

Resultados obtenidos en nuestras investigaciones

En este apartado referiremos resultados obtenidos en nuestras investigaciones; en las cuales en procesos de investigación-acción empleamos metodologías vivenciales. Describiremos aquí el caso Santa María; institución educativa de una localidad de la provincia de Santa Fe. Se trata de una escuela de gestión privada-confesional; cuenta con: 28 docentes; 5 no docentes y una matrícula de 462 alumnos, directora, vicedirectora y una representante de la pastoral. La institución está conformada por 13 grados desde nivel inicial hasta 7º grado, turno matutino y vespertino.

Se trabajó el “Reaprendizaje de la afectividad para prevenir la violencia, a través del abordaje de la Educación Biocéntrica”. Finalizado el proyecto se realizó una jornada donde se trabajó reflexiva y vivencialmente las siguientes cuestiones:

- a) ¿De qué manera este trabajo cambió mi percepción?
- b) ¿En qué cuestiones me han permitido cambiar mi mirada y producir aprendizajes significativos en mi práctica docente?
- c) ¿Qué incorporé de nuevo para mi vida?
- d) ¿Qué creo que necesito para continuar el proceso?

Contamos con un total de 27 cuestionarios respondidos. Para presentar los resultados, seleccionamos las frases más significativas y representativas de la muestra, en torno a las preguntas antes citadas.

En cuanto a la primera pregunta ¿De qué manera este trabajo cambió mi percepción? Las personas expresaron:

- Cambió mi mirada institucional, sentirme acompañada por muchas personas, donde cada una es distinta y aporta su granito de arena para lograr el objetivo propuesto.
- Lo que he vivenciado, asienta más bases firmes a mi trabajo: el fortalecimiento de los vínculos en el aula, con mis pares y en mi familia.
- El trabajo que realizamos sobre afectividad, me permitió hacer una autoevaluación de mi desempeño. Descubrí que en clases además de desarrollos teóricos, puedo incorporar la afectividad en el trato, en preocuparme por lo que a cada uno le sucede.
- Le doy más valor a mis opiniones que nacen de mi intuición. Me siento parte de la red y comprendo que lo que hago influye a quienes están en la red.
- Este trabajo me permitió descubrir nuevas formas de mirar, poder abrirme más a los demás, sentirme acompañada en el día a día.

En relación al segundo interrogante ¿En qué cuestiones concretas me ha permitido cambiar mi mirada y producir aprendizajes significativos en mi práctica docente? Se obtuvo:

- Hay que ponerse en el lugar del otro y cuidarlo. Que los chicos se sientan amados es lo más importante. Todo lo demás viene por añadidura.
- Aprendí: trabajo en equipo, aceptación del otro, compañerismo, momentos de reflexión y encuentro con uno mismo, capacitación docente y personal.
- Cambió mi postura; me permitió expresar lo que siento. Me sentí liberada para opinar en aspectos que antes no intervenía porque creía que les correspondía a otros.
- El reaprendizaje de la afectividad nos permite ejercer la pedagogía del cuidado; el aprendizaje no se establece solo por la inteligencia sino por nuestra afectividad.”

- Comprendí que importante es formar parte de un equipo, en donde cada uno desempeña su rol de manera responsable para que esta gran red se mantenga fortalecida. Me permitió sentirme acompañada [...] y que es positivo mirar a los costados y saber que somos todos autores del arte de educar.
- Cambió mi mirada en cuestiones de conflictos entre mis alumnos, mis hijos, como hacerlos reflexionar, buscar mi serenidad, ayudarlos a que se transmitan un simple gesto como es el abrazo o la caricia.

Del tercer ítem ¿Qué incorporé de nuevo para mi vida? las respuestas seleccionadas fueron:

- Me llenó mucho el enfoque espiritual, los abrazos la conexión con mis compañeros, las emociones que despertaban, las experiencias de danzar, respirar, sonreír, herramientas de oro para la práctica cotidiana.
- Incorporé que la vida es una red, una organización, en la cual todos estamos relacionados. Incorporé tranquilidad, reflexión, relajación, eso me ayuda a fortalecerme dentro de la red.”
- Aprendí que la forma de alcanzar el amor al prójimo, es aprendiendo a cuidarnos y a cuidar al otro, en especial a los más pequeños, para ello, no sólo es fundamental hablar de amor, sino experimentarlo desde la afectividad que sana.
- Incorporé la expresión del cuerpo como modo de manifestarse.
- Conocer a mis compañeros de trabajo, no sabía nada de ellos antes, nos pude ver sensibles, más humanos, más allá del cargo.
- Incorporé los sentimientos, sensibilidad para comprender al otro. Descubrí que la vida es una danza donde puedo danzar sola, pero que disfruté más cuando estoy con otro, me siento segura, contenida y que tengo que ir al ritmo del que tengo al lado.
- La escuela puede transformar y reinventar lo social implementando nuevas formas de relaciones basadas en la vivencia concreta de la afectividad y todo lo que ello significa: comunica-

ción empática, cuidado de la vida, respecto por las diferencias, tolerancia, integración.

Sobre la pregunta ¿Qué creo que necesito para continuar el proceso? Encontramos como respuestas:

- Necesito nuevos espacios para poder seguir dando y seguir recibiendo tantas cosas lindas que te alegran el alma y el corazón.
- Para sostener esta red que descubrimos que es, importante cuidar de la buena comunicación, el buen diálogo, seguir alimentando el trabajo en equipo y cultivar el compañerismo. Para danzar todos al mismo ritmo necesitamos estar conectados.
- Llevar al vínculo con los compañeros y directivos lo afectivo, aprender a ponernos también en su lugar y no sólo desde lo que yo quiero y necesito para mi.

Al analizar las respuestas advertimos 3 núcleos semánticos: La conciencia de vínculo y red, la necesidad y relevancia de expresar las emociones y opiniones y la importancia del autocuidado y cuidado de los otros. Resultados altamente significativos que permitieron poner en marcha el principal desafío planteado en el proyecto institucional educativo del colegio:

Fortalecer la convivencia en la escuela para formar una verdadera comunidad educativa, que permita atender y reconocer las necesidades de cada miembro para dar compañía, colaborar en el crecimiento del otro y de los docentes como educadores comprometidos con la pedagogía y la espiritualidad de la congregación.

Asimismo, si bien las personas reconocen que se requiere mayor tiempo y espacio para profundizar y apropiarse de estas metodologías en el aula y entre los docentes, consideran que pudieron incorporar nuevos marcos de comprensión para observar y reubicarse cotidianamente. El desarrollo del proyecto mediante la Educación Biocéntrica posibilitó fomentar un ambiente de compromiso, trabajo en equipo y confianza

que permitió abordar la complejidad del tema de la violencia en la comunidad educativa colaborativamente. Desde nuestra evaluación entendemos que reconocer la trama de la comunidad educativa y fortalecer afectiva y vivencialmente la red humana que la constituye, son pilares fundamentales para el aprendizaje transformativo de las personas, los vínculos y la organización. En palabras de las propias personas que traman la red: *“Permitió encontrarnos desde otro lugar, estrechar y profundizar lazos con los padres que hoy sentimos comprometidos con la salud de sus hijos, familias y de localidad”*.

Apreciaciones finales

De las investigaciones desarrolladas, entendemos que las metodologías de facilitación que busquen generar aprendizaje y cambio transformativo requieren atender a la complejidad de la vida. La Educación Biocéntrica, entiende la integración de los instintos y de lo afectivo a la vida, para restablecer la vinculación con uno mismo con el semejante y con el entorno. La propuesta de los dispositivos pedagógicos vivenciales impulsan, la integración de la afectividad, elemento esencial a recuperar para restituir vínculos saludables y superadores de la fragmentación social actual.

Entendemos que es necesario a nivel ontoepistemológico, superar la palabra como única vía para la comunicación y la construcción del conocimiento e integrarla a la vivencia como fuente del conocimiento. En este sentido, consideramos que a través de estas metodologías danzamos por acto ontoepistemológico, para vivir y conocer de manera profunda y certera. La visión que se requiere de manera urgente para transformar el campo vincular personal, social, político, organizacional, es una perspectiva inclusiva de las emociones, puestas en vinculación con el cuerpo y la reflexividad.

Nota

- 1 Diccionario de la Real Academia Española, Vigésima segunda edición.

Referencias

- BÖHM, D. *Wholeness and the implicate order*. Londres: Routledge & Kegan, 1980.
- CAMPBELL, D. El efecto Mozart: experimenta el poder transformador de la musica. Buenos Aires: URANO, 1998
- CAPRA, F. *El Tao de la Física*. España: Sirio, 2009.
- CAVALCANTE, R. et al. *Educación Biocéntrica: un movimiento de construcción dialógica*. Fortaleza: CDH, 2004.
- DAMASIO, A. *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. España: Crítica, 2005.
- DERRIDA, J. *Entrevista a Jacques Derrida de Spire en Staccato, programa televisivo de France Culturel*. Edición digital, 1999.
- DILTHEY, W. *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- EKMAN, P. *El rostro de las emociones*. Barcelona: RBA, 2012.
- GARCÍA, C. *Biodanza, El arte de danzar la vida*. Buenos Aires: Capital Intelec, 2008.
- GERGEN, K. *Realidad y relaciones*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara, 1995.
- HAGELIN, J. *Manual para un Gobierno Perfecto*. Mexico: Tipolac, 1999.
- HUSSERL, E. *La idea de la fenomenología*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- IACOBONI, M. *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Katz, 2009.
- IMBERTY, M. Può il concetto di grammatica esserci utile per l'elaborazione di una teoria della percezione musicale presso il bambino? *Analisi musicale, computer, grammatica*. Convegno internazionale, Modena, publ. in *Rivista italiana de Musicologia*, N° Spécial., 255-27, 1983.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen, 1984.
- MATURANA, H. *Biology of self consciousness*. Napoles: Bibliopolis, 1995.
- MENUHIN, Y. *Lecciones de vida: el arte como esperanza*. España. Gedisa. 2009.
- MERLEAU PONTY, M. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Altaya, 1999.

- MORAES, M.; DE LA TORRE, S. Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Revista Creatividad y Sociedad*, n. 2, p. 45-57, 2002.
- MORIN, E. *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa, 1990.
- _____. El pensamiento ecológico. *Gazeta de Antropología*, 12, 1996. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/13582>>. Consultado en: 23 feb. 2015.
- NAESS, A. *Ecología profunda y autorrealización*. Buenos Aires: Biblos, 2006.
- PEARSALL, P. *El código del corazón*. España: Edaf, 1998.
- RAMACHANDRAN, V. S. *Lo que el cerebro nos dice*. Barcelona: Paidós, 2012.
- RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- SENGE, P. *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica, 1992.
- TERRÉN, R. *Symposium de Didactas*. Angra dos Reis: Internacional Biocentric Foundation, 2004.
- TERRICABRAS, J. *Diccionario de filosofía*. Tomo IV. Barcelona: Ariel, 1994.
- TOMATIS, A. *Foniatría. El oído y la voz*. España. Paidotribo, 1998.
- TORO ARANEDA, R. *Biodanza*. San Pablo: Olavobras, 2002.
- VÁSQUEZ RODRIGUEZ, F. Más allá del ver está el mirar. *Signo y Pensamiento*. 2012. Disponible en: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3468>>. Consultado en: 23 feb. 2015.
- VIGOTSKY, L. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- WAGNER G. *Identidad y Vivencia: una visión Biocéntrica*. Fortaleza. Cezar de Lima Góis. 2004
- WEICK, K. E. *The Social Psychology of Organizing*. Nueva York: Graw-Hill, 1979.

Recebido em 21 set. 2015 / Aprovado em 11 nov. 2015

Para referenciar este texto

ROMORINI, M. V. L.; PERLO, C. L. Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 95-114, set./dez. 2015.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DISCURSO DE DIRETORAS, PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

THE NINE YEAR ELEMENTARY SCHOOL: ARTICLES WRITTEN BY
PRINCIPLES, TEACHERS, AND EDUCATIONAL COUNSELOR

Esméria de Lourdes Saveli

Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); professora do Programa de Mestrado em Educação da UEPG na linha de Pesquisa História e Política Educacionais; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica (GEPEB).
esaveli@yahoo.com.br

Maria Odete Vieira Tenreiro

professora do Departamento de Educação da UEPG; coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEPG, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica (GEPEB) e do Colegiado de Pedagogia.
manavany@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo discute a política educacional do ensino fundamental de nove anos por meio do discurso de coordenadoras pedagógicas, professoras e diretoras que atuam em escolas públicas da rede municipal de ensino, de um município localizado no interior do Estado do Paraná. O instrumento para coleta das informações foi entrevistas semiestruturadas. O procedimento para o tratamento dos dados empíricos foi inspirado na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Os discursos dos sujeitos evidenciaram que a garantia de todas as crianças terem acesso à educação obrigatória é um avanço para nossa sociedade. No entanto, a implementação da política está a exigir dos sistemas de ensino uma estrutura física com espaços e tempos adequados para o encaminhamento do processo pedagógico que atenda as singularidades da criança do primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Ensino fundamental de 9 anos. Saberes e práticas.

ABSTRACT: This article discusses the educational policy relating to the nine years of elementary education, through the discourses of pedagogical coordinators, teachers and principals who work in public schools in the municipal teaching system of a municipality located within the State of Paraná. The instrument used for data collection was semi-structured interviews. The procedure for the treatment of the data was inspired by the methodology of Collective Subject Discourse. The discourses of the interviewees showed that ensuring all children have access to compulsory education is a breakthrough for our society. However, the implementation of such a policy requires that schools have a physical structure with the space and time suitable for conveying the educational process that meets the singular needs of a child in the first year of the nine years of elementary education.

KEY WORDS: Educational policy. Primary education for nine year-olds. Knowledge and practices.

Introduzindo o tema

No Brasil, atualmente, uma das discussões mais presentes, nas escolas e nos meios acadêmicos, é a que trata da Lei 11.274/06. Essa Lei amplia a escolaridade obrigatória para nove anos, permitindo o ingresso da criança no 1º ano do ensino fundamental aos seis anos. Com isso, o ensino fundamental passa a ser de nove anos, obrigatório dos 06 aos 14 anos.

No que concerne aos antecedentes dessa legislação, pode-se dizer que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 4.024/61 – que garantiu quatro anos de ensino obrigatório. Em 1971, esse direito foi ampliado quando então a nova Lei n.º 5.692/71 amplia para oito anos o ensino obrigatório priorizando a educação dos 07 aos 14 anos. A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/96 – permitiu a entrada das crianças de seis anos no ensino obrigatório. Sem, contudo, ampliar o número de anos desse ensino. De acordo com o Art. 87, da LDB 9.394/96, § 3º, inciso I, passou a ser obrigatório “[...] matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996).

A Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001, p. 35), sinalizava a ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração, prescreve em seus objetivos e metas: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.”

Conforme o PNE, a determinação legal de implantar de maneira gradativa o ensino fundamental de nove anos tem como intenções: “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001, s/p.).

Garantir o acesso e a permanência de toda população brasileira nesse nível de ensino é fundamental, pois excluir da escola crianças que estão na idade própria de frequentá-la, seja por quaisquer motivos, é “[...] a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginali-

dade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro” (BRASIL, 2001, p. 28).

Em maio de 2005, foi aprovada a Lei Federal n.º 11.114, que alterou os artigos 6º, 32 e 87 da LDBEN n.º 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos, mas ainda sem alterar a duração do ensino fundamental:

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. [...]

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [...]

Art. 87. § 3º I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: [...]. (BRASIL, 2005).

Em 6 de fevereiro de 2006, foi promulgada a Lei Federal n.º 11.274, que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, alterando os artigos 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96.

Com a reformulação da redação, os mesmos artigos passaram a ser redigidos da seguinte maneira:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006 [...])

Art. 87. § 2º O poder público deverá censurar os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [...]. (BRASIL, 2006a).

A partir da promulgação desta Lei, a matrícula no ensino fundamental passa a incluir as crianças de seis anos de idade, sendo definido um período de transição de quatro anos, até o ano de 2010, para que todas as escolas públicas e privadas se reorganizem a fim de se adequarem à nova legislação.

É importante destacar que, no decorrer da história, o Brasil foi lentamente ampliando o número de anos da escolarização obrigatória. Hoje, a escolaridade obrigatória se restringe ao ensino fundamental. Portanto, o fundamental é o nível de educação obrigatória, de direito social e subjetivo que possibilite o acesso aos bens culturais, de forma sistematizada, e aponta um caminho para a emancipação dos sujeitos, sendo, portanto, primordial a sua ampliação.

O ensino fundamental de nove anos: aspectos conceituais

Assegurar às crianças de seis anos, o direito à educação formal é resultado de antigas lutas no âmbito das políticas públicas de educação, pois há muito tempo existem reivindicações no sentido da democratização do direito à educação. Entendemos que, a antecipação da obrigatoriedade escolar, com matrícula e frequência obrigatória a todos os brasileiros, a partir dos seis anos de idade, ampliando, desse modo, o ensino fundamental para nove anos de duração, é uma política pública afirmativa da equidade social e dos valores democráticos e republicanos.

Consideramos essa decisão política essencial, uma vez que vivemos em um país de grandes desigualdades sociais, em que são, portanto, fundamentais a busca de medidas que venham afirmar a igualdade e combater toda forma de desigualdade social.

Vale destacar também que o ensino fundamental de nove anos é um movimento mundial, e que são inúmeros os países que o adotam. De acordo com Batista (2006, p. 1),

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina. No Peru, ela tem onze anos. Países como a Venezuela, o Uruguai e a Argentina prevêem uma escolarização compulsória de dez anos. Além disso, o Brasil era o único da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco.

A antecipação da obrigatoriedade escolar, com a promulgação da Lei n.º 11.274/2006, permitiu a inclusão de mais crianças no sistema educacional brasileiro, de modo especial aquelas que pertencem às classes populares, uma vez que as crianças de seis anos das classes média e alta já se encontravam, em sua maioria, inseridas no sistema formal de ensino, nas classes de pré-escola ou na 1ª série do Ensino Fundamental, em escolas particulares.

Tendo em vista o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, a educação infantil passa, então, a contemplar as idades de zero a cinco anos, sendo alterado o texto da Constituição Federal, pela Emenda Constitucional n.º 53, de 20 de dezembro de 2006, que determina a educação infantil de zero a cinco anos:

Art 7º. [...]

XXV – assistência [...] desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas; [...]

Art. 208 [...]

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade. (BRASIL, 2006b).

Sem dúvidas, a antecipação da obrigatoriedade escolar representa um avanço muito importante na busca de inserção das crianças das classes populares nos sistemas educacionais brasileiros. Entretanto, é essencial pensar não apenas nas possibilidades de acesso dessas crianças à escola, uma vez que o direito à educação requer mais do que garantir o acesso, exige, também, a garantia de permanência e aprendizagem com qualidade.

Neste sentido, observamos que o texto constitucional de 1988 determina não só a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas proclama, também, a “garantia de padrão de qualidade” (inciso VII do artigo 206), como um dos princípios segundo o qual deverá se estruturar o ensino.

De acordo com Cury (2002, p. 260):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais se tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

No âmbito do ensino fundamental, é necessário, hoje, com a ampliação desse ensino para nove anos, pensar nos modos de viabilizar a garantia de que as necessidades e singularidades infantis sejam reconhecidas e atendidas nas instituições escolares, e que o trabalho pedagógico no ensino fundamental realize-se de maneira articulada com o trabalho desenvolvido nos espaços de educação infantil (KRAMER, 2003).

O delineamento da investigação

O objetivo (principal foco desta investigação) foi identificar os desafios enfrentados por profissionais da educação, que atuam no interior das instituições escolares, que atende crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, e têm a responsabilidade de implementar as políticas educacionais, emanadas de órgãos superiores. A pesquisa envolveu 5 (cinco) diretoras, 5 (cinco) professoras e 5 (cinco) coordenadoras pedagógicas que atuavam, no ano de 2010, no 1º ano do ensino fundamental, em escolas da rede municipal de ensino, de um município localizado no interior do Estado do Paraná.

O instrumento para coleta das informações foi entrevistas semiestruturadas. Os depoimentos foram gravados, transcritos e, após, agrupados conforme a similaridade do posicionamento dos sujeitos. Esse procedimento no tratamento dos dados empíricos foi inspirado na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A metodologia possibilita reunir os pensamentos individuais semelhantes que foram expressos por palavras em um pensamento coletivo. Conforme LEFRÈVE; LEFRÈVE (2005b, p. 15-16), o DSC

[...] consiste em analisar o material coletado, extraíndo-se de cada um dos depoimentos, [...] as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular.

Portanto, esse procedimento de tratamento de dados é uma metodologia “[...] de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos [...] essa matéria-prima preparada [...] revela *o que pensam as coletividades* [...]” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 8).

A opção por ouvir as professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas centra-se no nosso entendimento de que a política educacional proposta pelos sistemas educacionais se efetiva, de fato, no cotidiano da escola, mais especificamente no contexto da sala de aula. É neste espaço que as políticas são implementadas. No dizer de Oliveira e Araújo (2005), normalmente é atribuída aos professores a responsabilidade pelas mudanças nos contextos de reformas educacionais; estes são muitas vezes considerados responsáveis pelo desempenho dos alunos.

A discussão dos dados

Os dados empíricos foram organizados em dois eixos: os discursos dos sujeitos sobre a política de ampliação do ensino fundamental e os desafios enfrentados pela escola para a implementação da política.

O primeiro eixo revelou o entendimento que esses profissionais têm da política de ampliação do ensino fundamental. As diretoras afirmam que:

[...] foi um avanço a possibilidade das crianças poderem estar entrando antes na escola como direito garantido. Trazer as crianças um ano mais cedo no Ensino Fundamental é possibilitar um ano a mais para ela na escola. Criança na escola é sempre um ganho, a gente não perde jamais. Quanto mais cedo a criança entra na escola, melhor será o seu desempenho no decorrer dos anos. O que a gente tem que cuidar e atender é em como trabalhar com elas no 1º ano, não ignorando que essa criança é a mesma criança do último ano da pré-escola.

Da mesma forma, as professoras têm o entendimento de que quando a criança ingressa mais cedo na escola tem maiores possibilidades de acesso aos bens culturais, maiores estímulos que a ajudarão no seu desenvolvimento. Dos depoimentos das professoras emergiu o seguinte discurso:

O Ensino Fundamental de nove anos garante que as crianças entrem antes na escola e faz parte de uma política de inclusão. Ela dá oportunidade das crianças das classes mais populares entrarem mais cedo na escola. Foi um avanço porque a criança tem mais tempo para o processo de aprendizagem, tem mais tempo na escola e mais tempo para aprender. Quanto mais estimular a criança, mais vai contribuir para o desenvolvimento dela. O que a gente percebia era que no Ensino Fundamental de 8 anos, quando a criança da escola pública entrava na antiga 1ª série, era o primeiro ano de escola da vida dela, de verdade. As crianças que vêm pela primeira vez para a escola têm dificuldade até no contato com outras crianças que às vezes ela não convive; livros de história que elas não tem acesso.

O discurso das coordenadoras pedagógicas também evidenciou que a entrada da criança um ano antes na escola é um avanço que tem impacto positivo no desenvolvimento da sua aprendizagem.

O primeiro ano tem que ser visto com muito carinho porque é a porta de entrada para o início da escolaridade da criança. Antes, os pais mandavam as crianças para a Educação Infantil se quisessem ou se encontrassem vagas. A Educação Infantil não era obrigatória. A partir do momento que se torna obrigatório, a coisa caminha de uma forma mais efetiva, o processo consegue ser construído em direção à aprendizagem de uma forma mais completa para o aluno. A obrigatoriedade do ingresso da criança no Ensino Fundamental um ano antes, deu diferença na aprendizagem, as crianças estão aproveitando mais. Para os pais foi mais difícil de entender que o 1º ano do 1º ciclo não é a 1ª série. No começo, nós também tivemos um pouco de dificuldade com essa nova nomenclatura. Foi isso que gerou mais polêmica, mas que já foi superado.

Dessa forma, os discursos revelaram que esses profissionais da educação têm clareza do avanço da política educacional. Sem dúvida, o direito de a criança ter mais anos na escola é uma das conquistas mais contundentes da sociedade brasileira, principalmente para as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas. Esse direito vem, historicamente, sendo construído desde a aprovação da LDB n.º 9.394/96. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, já expressava em seu texto o objetivo de antecipar a data de ingresso da criança no ensino fundamental e, assim, aumentar os anos de escolaridade, ou seja, de 8 para 9 anos. Recentemente, a extensão do direito à escola foi posto através da emenda constitucional 059/2009, que tornou obrigatória e gratuita a escola para as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, meta que deverá ser alcançada, pela Educação Básica, até 2016. Essa extensão da escolaridade obrigatória permite que um número maior de crianças tenha acesso garantido às escolas públicas e, portanto, possam gozar das mesmas oportunidades que as crianças advindas dos meios mais favorecidos, pois estas já frequentam a escola privada muito mais cedo e há muito tempo.

O segundo eixo de discussão abriga posicionamentos dos profissionais da educação sobre os desafios enfrentados para a implementação do ensino fundamental para nove anos. Os aspectos mais evidenciados por

eles foram: formação continuada, espaço físico, número de crianças na sala de aula e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O discurso das diretoras revelou:

São muitos os desafios para incluir as crianças na escola, prestar atendimento às necessidades do aluno é um deles. A criança precisa de um professor bem formado. Para isso precisa de uma formação continuada, é uma necessidade para as professoras, principalmente com as professoras do primeiro ano. Temos que buscar o lúdico, um trabalho diferenciado com essas crianças. Precisamos de mobiliário mais adequado para que as crianças pequenas fiquem mais acomodadas na sala de aula. Outra questão também é a quantidade de alunos na sala. Se fossem 25 crianças, seria bem mais fácil. Muitos alunos, um atrapalha o outro. A compreensão por parte dos pais é outro desafio, eles têm pouca participação. Outro desafio é fazer com que as professoras se motivem, que elas abracem a causa, que trabalhem. Já melhoraram, mas nós precisamos mais.

Segundo as professoras,

A gente precisa de formação para fazer bem o nosso trabalho. Precisa um pouco mais de tempo para se reunir em grupos, trocar ideias com as colegas, estudar para se inteirar melhor sobre o assunto e trabalhar da melhor maneira possível com as crianças. Isso exige formação básica em cursos mais específicos voltados para o primeiro ano discutindo: alfabetização, matemática, artes, música. Há uma ideia de que o primeiro ano é a antiga primeira série. Então, eu vejo que a formação de professoras seria fundamental para romper com essa ideia equivocada. Precisamos de pessoas preparadas para trabalhar com esse 1º ano e, assim, fazer com que as crianças gostem da escola e tenham vontade de aprender e de conhecer. Outro desafio é em relação ao espaço físico, tem que ter um espaço adequado, estrutura física coerente com as necessidades das crianças.

Da mesma forma, as coordenadoras pedagógicas apontaram a formação continuada das professoras, turmas numerosas, concepções de alfabetização, espaço físico e mobiliário da escola, como os grandes desafios a serem enfrentados para incluir as crianças no primeiro ano do ensino fundamental.

A professora se depara diariamente com uma série de desafios: crianças que tomam medicamento, que têm dificuldade de comportamento e de aprendizagem, a família [...]. Com todas essas questões, se não tiver formação, o professor não sabe nem por onde começar. Outro ponto diz respeito às turmas numerosas, nós já estamos com 35 alunos, fica bem complicado. Quando a turma é muito grande, até a disposição das carteiras fica difícil. Não existe espaço suficiente para organizar o trabalho de forma que fique atrativo para as crianças. Centrar o processo pedagógico na alfabetização é complicado. O importante é manter o entusiasmo da criança pela aprendizagem; proporcionar um ambiente acolhedor, com segurança que dê estímulo e que ela perceba que a escola está do lado dela e quer que ela cresça e, assim, fazer com que nesse primeiro ano a criança se aproprie de conhecimentos importantes.

Vale considerar que os depoimentos dos sujeitos evidenciaram que a efetivação concreta da política educacional está além do discurso político de incluir a criança mais cedo na escola obrigatória. Essa inclusão está a exigir dos sistemas de ensino uma estrutura física com espaços e tempos adequados para o encaminhamento do processo pedagógico que atenda as singularidades da criança do primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos.

Seguramente outro ponto para o sucesso desta política está centrado na implementação de um processo contínuo de formação dos profissionais que atuam na escola, especialmente os professores.

É importante ressaltar que pensar a formação docente é entendê-la como algo contínuo, que além de formação é autoformação, pois os professores em contato com o novo saber reelaboram-nos a partir da sua compreensão, da sua prática, da sua história. Esta atitude individual se faz

no coletivo, em que o saber de uns e outros, a partilha de ideias vão dando espaço a novos saberes, novas formas de pensar e, assim, construindo novos conhecimentos. Portanto,

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2002, p. 10).

Considerações finais

Vale dizer que a política educacional da escola de nove anos se insere na perspectiva de uma ampliação de oportunidades para as crianças que não tinham esse direito garantido. Esse fator de ampliação de oportunidades é algo que merece destaque e reconhecimento, principalmente porque a antecipação da obrigatoriedade escolar permite que mais crianças frequentem o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, garantir a todas as crianças o acesso à educação obrigatória é, sem dúvida, um avanço conquistado na nossa sociedade.

É importante ressaltar que a obrigatoriedade da educação acaba induzindo um processo de responsabilidade do Estado e da sociedade civil. O Estado precisa garantir e a sociedade civil pode e deve colaborar. A obrigatoriedade acaba funcionando como uma garantia de direito à educação, sobretudo para as crianças que ainda não tinham acesso à escola.

A este propósito, a pesquisa ora desenvolvida nos ajudou a compreender que a implementação e consolidação de políticas educacionais não acontecem simplesmente com a determinação de uma lei. Muitas vezes, o que é definido pela legislação não está de acordo com o que é realizado na escola. Existe uma lacuna entre o determinante legal e o contexto da escola.

Assim, entendemos que uma política pública é definida na esfera Federal, Estadual, Municipal, mas quem a implementa de fato são os pro-

fissionais da educação que estão atuando, mais especificamente, no interior da escola. Eles são os autores efetivos deste processo. Acreditamos que, quando esta política não é bem entendida, compreendida e estudada, dificilmente será bem sucedida.

De fato, para o sucesso de uma política educacional, não apenas a garantia do Estado e o apoio da sociedade civil são importantes. Além do envolvimento de todas as esferas – federal, estadual e municipal –, professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras precisam se unir, para garantir que a inclusão da criança na escola aconteça de forma mais favorável possível. Sem o empenho e compromisso de todos, dificilmente teremos resultados favoráveis na escola.

Referências

BATISTA, A. A. G. Ensino Fundamental de 9 anos: um importante passo à frente. *Boletim UFMG*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1.522, p. 15, mar. 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. *Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/11114.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. *Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. *Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. *Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. *O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005a.

_____. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005b. (Pesquisa, 12).

LÜDKE, M.; ANDRÉ Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 35, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em 27 maio 2012 / Aprovado em 1º set. 2015

Para referenciar este texto

SAVELI, E. L.; TENREIRO, M. O. V. Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 115-128, set./dez. 2015.

REVALIDAÇÃO DE DIPLOMAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO

REVALIDATION OF DIPLOMAS FOR UNDERGRADUATE COURSES:
AN ANALYSIS OF THE UNDERGOING POLICY

Jullie Cristhie da Conceição

Mestre em Educação. Professora Formadora na Faculdade de Educação a Distância, da Universidade Federal da Grande Dourados e Professora na Educação Básica, da Prefeitura Municipal de Barretos, Barretos, SP – Brasil
jullie_cristhie@hotmail.com

Giselle Cristina Martins Real

Doutora em Educação.
Professora Associada na Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS – Brasil
gisellereal@ufgd.edu.br

RESUMO: Tem por objetivo analisar o processo de revalidação de títulos de educação superior, mais especificamente, busca-se apresentar algumas características do Projeto Piloto de Revalidação de Diploma de Médicos obtidos no exterior, implementado pelo MEC/MS. Essa temática justifica-se pela importância que os governos atribuem à educação superior, especialmente no contexto dos blocos supranacionais, como o Processo de Bolonha e o Mercosul. Adotou-se como metodologia a abordagem qualitativa, tendo como estratégia a análise documental. A partir dos dados levantados, foi possível inferir que, apesar das iniciativas governamentais para promover a revalidação de diplomas por meio de projetos e exames próprios, ainda permanecem embates e tensões no processo. As tensões presentes explicitam a falta de uma concepção de qualidade para a formação de médicos, especialmente no contexto dos países que compõem o Mercosul, uma vez que a maior parte dos inscritos é egressa de instituições desses países.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Educação superior. Avaliação de política.

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze the process of revalidation of the higher education titles; more specifically, it is intended to show some characteristics of the Pilot Project of Revalidation of Diploma for Physicians, obtained abroad and implemented by MEC/MS. This topic is justified by the importance that the government attributes to higher education, mainly in the context of the supranational blocks, like the Bologna Process and the Mercosul. The adopted methodology was the qualitative approach, having as its strategy the analysis of documents. Based on the raised data, it was possible to infer that despite the government initiatives to promote the revalidation of the diplomas by means of projects and exams of their own, there are still some collisions and tensions in the process. The present tensions explicit the lack of a quality conception in order to form physicians, especially in the context of the countries that form the Mercosul, since most of the enrolled students come from institutions from these countries.

KEY WORDS: Educational politics. Higher education. Assessment of politics.

1 Introdução

A questão da expansão com qualidade da educação superior se constituiu como um dos temas relevantes no contexto mundial, estando presente nas discussões que permearam as Conferências Mundiais de Educação Superior, ocorridas nos anos de 1998 e 2008, em Paris.

A busca por expansão com qualidade, ainda, está presente na política educacional brasileira, que se exterioriza na construção do sistema de avaliação da educação superior, na constituição de programas específicos como o Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a UAB (Universidade Aberta do Brasil), a institucionalização e expansão dos institutos superiores de educação tecnológica, para citar alguns principais.

A expansão com qualidade, por sua vez, está presente no contexto dos países que compõem o Mercosul¹ (LAMARRA, 2004; PILETTI; PRAXEDES, 1998). E nesse sentido há adoção de políticas comuns nessa direção, como é o caso do MEXA (Mecanismo Experimental de Avaliação), no período de 2003 a 2006, atualmente do ARCU-SUL, que foi criado após a realização de mecanismo experimental por meio da Decisão n.º 17/08, do Conselho do Mercado Comum (CMC), visando estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior, necessária para a promoção do desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região (MEC, 2011), do PMM (Programa de Mobilidade Mercosul), instituído a partir da Resolução do Mercosul/Grupo Mercado Comum (GMC) n.º 04, de 16 de abril de 2008, e da criação de universidades de integração, como é o caso da Unila (Universidade Federal da Integração Latino-Americana).

Outra medida presente na política educacional, que tem como um de seus reflexos a preocupação com expansão de qualidade da educação superior, pode ser observada, especificamente, a partir do Decreto n.º 5.518, de 23 de agosto de 2005², que promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, com estruturação do processo de revalidação de títulos obtidos por brasileiros no exterior, especialmente considerando o espaço do Acordo do Mercado Comum Mercosul. A literatura aponta,

inclusive, por similaridades com o que ocorre na Europa, por meio do Processo de Bolonha (ROBERTSON, 2009).

O processo de revalidação de diplomas vem constituindo-se, no Brasil, como umas das influências do Mercosul. O Mercosul foi concebido com o objetivo prioritário de possibilitar uma adequada inserção internacional desses países (PILETTI; PRAXEDES, 1998).

Babinski (2010) mostra que os tratados internacionais inserem-se entre as fontes formais do

[...] Direito Internacional Público, relacionadas no rol do Art. 38 do Estatuto da Corte Internacional de Justiça [...], o instituto do tratado internacional é disciplinado pela *Convenção de Viena sobre os Direitos do Tratado* [...]. (BABINSKI, 2010, p.73-74, grifos do autor).

Nesse sentido, não há diferenças nas denominações jurídicas estabelecidas para designações usuais nas convenções internacionais, como: carta, estatuto, convenção, protocolo, acordo, convênio, pacto, memorando, como esclarece Babinski (2010).

Para Babinski (2010), o contexto em que se insere o Mercosul

[...] é resultado de um processo acelerado de intervenção econômica, que conheceu rápida estruturação de um complexo arcabouço institucional, com significativos resultados no campo comercial e econômico, malgrado as vicissitudes econômicas que assolaram os Estados do subcontinente nos últimos vinte anos. A exemplo do que ocorreu na experiência europeia, a aproximação econômica dos Estados-Parte do MERCOSUL encetou uma reintegração qualitativa da proposta de integração, inspirada pela preocupação comunitária em melhorar as condições de vida dos cidadãos pertencentes aos países blocos. (BABINSKI, 2010, p. 126).

Desse modo, o objetivo do presente trabalho consiste em analisar o processo de revalidação de títulos de educação superior nas universidades públicas, mais especificamente, busca-se apresentar algumas características

do Projeto Piloto de Revalidação de Diploma de Médicos obtidos no exterior, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS). Para tanto, apresenta-se as características que constituíram a implementação desse projeto, configurando-se no atual Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos (Revalida).

2 O processo de revalidação de diplomas de cursos de graduação no Brasil

Ao discutir as características do Projeto Piloto de Revalidação de Diploma de Médicos, faz-se necessário apontar como vem se configurando o processo de revalidação de diplomas no Brasil.

Considera-se os dispositivos no art. 48, § 2º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação (BRASIL, 1996).

Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) n.º 8, de 4 de outubro de 2007, que altera o Art. 4º e revoga o Art. 10 da Resolução CNE/CES n.º 1, de 28 de janeiro de 2002, são estabelecidas normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior, com os seguintes requisitos:

Art. 4º O processo de revalidação, observado o que dispõe esta Resolução, será fixado pelas universidades quanto aos seguintes itens:

I – prazos para inscrição dos candidatos, recepção de documentos, análise de equivalência dos estudos realizados e registro do diploma a ser revalidado;

II – apresentação de cópia do diploma a ser revalidado, documentos referentes à Instituição de origem, histórico escolar do curso e conteúdo programático das disciplinas, todos autenticados pela autoridade consular (MEC, 2007).

A Resolução CNE/CES n.º 1, de 28 de janeiro de 2002, diferente do que aponta a Resolução n.º 8, de 4 de outubro de 2007, estabelecia que o processo de revalidação fosse instaurado mediante requerimento do interessado, conforme o Art. 4º. Pode-se observar alterações que vêm se constituindo com o processo de revalidação, na política educacional brasileira, na medida em que tem havido grande demanda na procura por revalidação de títulos.

O Brasil³ atualmente não possui nenhum acordo de reconhecimento automático de diplomas⁴, portanto, as regras são as mesmas para todos os países (MEC, 2011) na procura por revalidar diplomas. Cumpre ressaltar que as regras supracitadas são aplicadas a diplomas de cursos de graduação obtidos no exterior. Entretanto, para o curso de Medicina, o MEC instituiu normas específicas que podem ser observadas nas seções a seguir.

3 Projeto Piloto de Revalidação de Diploma de Médicos e o Revalida

O Projeto Piloto de Revalidação de Diploma de Médicos foi elaborado como um novo modelo para a revalidação dos diplomas obtidos por estudantes em universidades estrangeiras, com início em 2010, quando aprovada a Portaria Interministerial MEC/MS n.º 865, de 15 de setembro de 2009.

Para o processo de construção do Projeto Piloto houve a participação dos Ministérios da Educação e da Saúde. A intenção da implantação deste Programa é regular, avaliar, supervisionar e ordenar a formação de profissionais na área da saúde, em consonância com os objetivos, os princípios e as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Dentre as argumentações apresentadas na Portaria está a

[...] necessidade de oferecer às universidades públicas, como medida de equidade e racionalidade, um exame de revalidação de diplomas médicos expedidos no exterior com parâmetros e critérios mínimos para aferição de equivalência curricular (BRASIL, 2009).

Conforme o § 2º do Art. 1º da Portaria em questão, os candidatos inscritos teriam que comprovar

[...] ter concluído a graduação em Medicina, em curso devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação ou órgão correspondente, no país de conclusão, com carga horária mínima de 7.200 horas, período de integralização de 6 anos e 35% da carga horária em regime de treinamento em serviço/internato, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina (Resolução CNE/CES nº 04/2001)⁵. (BRASIL, 2009).

De certo modo, observa-se que deve haver uma correlação entre as normas estipuladas no Brasil e as normas dos países oriundos do diploma do candidato.

Nesse sentido, objetivo do exame era de verificar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências requeridas para o exercício profissional adequado aos princípios e necessidades do SUS. O exame baseou-se na Matriz Referencial de Correspondência Curricular, elaborada pela Subcomissão Temática de Revalidação de Diplomas.

O exame, assim nomeado a avaliação dos candidatos, foi realizado na Universidade de Brasília (UnB), no Pavilhão João Calmon do Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília, Distrito Federal, no dia 24 de outubro de 2010. Aconteceram duas avaliações sucessivas e eliminatórias, sendo uma escrita objetiva, composta de 110 (cento e dez) questões de múltipla escolha, e uma prova discursiva com 5 (cinco) questões, respectivamente. A avaliação de habilidades clínicas foi aplicada no dia 4 de dezembro de 2010, apenas aos aprovados na avaliação escrita.

O exame foi implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a colaboração das

universidades, como exposto no Parágrafo único do Art. 2º da Portaria Interministerial n.º 865, de 15 de setembro de 2009.

Entretanto, ressalta-se que o processo de revalidação de diplomas de médico obtidos no exterior, regido pelo Edital n.º 10, de 15 de dezembro de 2009, e pelo Edital n.º 8, de 7 de outubro de 2010, foi executado pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE/UnB), compreendendo a aplicação da prova escrita objetiva, prova escrita discursiva e prova prática de habilidades clínicas, todas de caráter eliminatório, e realizadas em Brasília, DF, conforme o item 1.1, 1.2 e 1.3 do Edital n.º 8, de 7 de outubro de 2010.

Na primeira etapa do Projeto foram homologadas 507 (quinhentos e sete) inscrições de candidatos com diplomas oriundos de 32 (trinta e dois) países⁶ em 25 (vinte e cinco) universidades participantes, dentre elas destaca-se a participação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), instituições públicas do estado de Mato Grosso do Sul, no Projeto Piloto. Após a homologação das inscrições por meio da Portaria n.º 150, de 25 de maio de 2010, o candidato que teve sua inscrição homologada fez um cadastro de seus dados no endereço eletrônico do CESPE/UnB entre os dias 8 e 17 de outubro de 2010⁷.

Cumprido destacar que, dos 507⁸ candidatos com inscrições homologadas convocados para realizarem as etapas de avaliação do Projeto Piloto, apenas 2 (dois) candidatos foram aprovados⁹.

Com o resultado final do Projeto Piloto, a responsabilidade é da universidade onde o candidato realizou a inscrição adotar as providências necessárias à revalidação do diploma do candidato aprovado como explícita o Art. 5º da Portaria.

A Portaria Interministerial MEC/MS n.º 865, de 15 de setembro de 2009, no Anexo que trata das especificações de execução do Projeto Piloto, discorre que

Estima-se existir no Brasil elevada demanda reprimida de revalidação de diplomas de curso médico obtidos no exterior e o atendimento é dificultado por várias razões. Não se identifica uma oferta regular de oportunidades de revalidação que possa atender ao fluxo de retorno ao País de brasileiros graduados em

escolas médicas no exterior e as IES têm dificuldade de ampliar a sua capacidade de atendimento a essa demanda. (BRASIL, 2009).

Esse processo passou e tem passado por tensões junto às universidades que muitas vezes não se dispunham a fazer o processo de revalidação. Como também o próprio Conselho Federal de Medicina (CFE), quando no momento do Projeto Piloto demonstrou apoio, mas com algumas ressalvas, como pode ser observado a seguir na fala do presidente do CFE:

Estamos seguros do compromisso do Projeto Piloto de Revalidação de Diplomas Médicos com o rigor educacional na construção desse processo avaliativo dos que obtiveram diplomas de medicina em outros países. Mantemos nossa defesa à proposta, a qual vemos como porta para o exercício da cidadania, sendo que o CFM estará atento para lutar contra pressões externas – de caráter corporativismo ou político-ideológicos – que intentem comprometer as metas almejadas. Finalmente, reiteramos nossa posição contrária à revalidação automática dos diplomas estrangeiros. (CFM, 2011).

A preocupação com o processo de revalidação de diplomas tem se constituído no contexto atual latente, na medida em que tem havido apreensão por parte das entidades médicas nacionais, entre elas o CFM, como pode ser percebido nas palavras de Roberto Luiz d’Avila, presidente do CFM, em um artigo que consta no endereço eletrônico¹⁰ da entidade.

E nesta seara, garantimos, inexistente pecha corporativista, como querem alguns, mas o temor real de que o reconhecimento sem critério coloque a saúde dos indivíduos e até de comunidades inteiras em situação de risco. [...] Ora, a revalidação do diploma de Medicina – feita com rigor e critério – protege a sociedade do exercício ilegal da prática médica, impedindo a discriminação (no que se refere ao acesso aos serviços de qualidade) e assegurando o padrão mínimo a ser oferecido. Afinal, todo o cidadão tem o direito de ser atendido por um MÉDICO, como

Ihe garante a lei, uma premissa que constitui o motor da nossa luta permanente. (D'AVILA, 2011).

Após a realização do Projeto Piloto implementado em 2010, instituiu-se o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (Revalida) por meio da Portaria Interministerial n.º 278, de 17 de março de 2011, nos termos do Art. 48, § 2º, da Lei n.º 9.394/1996, implementado pelo Inep, com edição em 2011.

Conforme aponta a Portaria Interministerial MEC/MS n.º 278, de 17 de março de 2011, e o Edital n.º 8, de 24 de junho de 2011, a finalidade comum entre MEC e MS com a edição do Revalida 2011 é

[...] subsidiar os procedimentos conduzidos por universidades públicas, nos termos do art. 48, § 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aderiram ao Exame, conforme Portaria MEC, nº 1.126, de 18 de maio de 2011, listadas no Anexo I deste Edital e que utilizarão o Revalida como *instrumento unificado de avaliação capaz de apoiar seus processos de revalidação* (INEP, 2011a, grifo nosso).

O item 3.3 do Edital n.º 8, de 24 de junho de 2011, explicita os requisitos necessários para que os candidatos participassem do Revalida, sendo:

3.3.1 Ser brasileiro (a) ou estrangeiro em situação legal de residência no Brasil;

3.3.2 Ser portador de diploma médico expedido por instituição de ensino superior estrangeira, reconhecida no país de origem pelo seu ministério da educação ou órgão equivalente, *e autenticado pela autoridade consular brasileira.*

3.3.2.1 O Participante deverá *enviar imagens do diploma, frente e verso*, tal como solicitado pelo sistema de inscrição, anexando os arquivos em um dos seguintes formatos: jpg, jpeg, pdf ou png.

3.4 Ao preencher o requerimento de inscrição, o Participante deverá selecionar a universidade pública brasileira, dentre aquelas que aderiram ao Revalida e listadas no Anexo I, à qual a revalidação de seu diploma estará vinculada.

3.5 As informações prestadas no requerimento de inscrição serão de inteira responsabilidade do Participante, respondendo este por quaisquer prejuízos decorrentes de erro ou falsidade (INEP, 2011a, grifos nossos).

A Portaria Interministerial MEC/MS n.º 278, de 17 de março de 2011, no Art. 6º aponta que “[...] poderão candidatar-se à realização do exame de que trata esta Portaria os portadores de diplomas de Medicina expedidos no exterior, em curso devidamente reconhecido pelo ministério da educação ou órgão correspondente, no país de conclusão”.

Para efetivação da inscrição, o participante deverá preencher o formulário de cadastramento de dados, disponibilizado de forma *on line*, e enviar a imagem do diploma. Esse procedimento difere do aplicado no Projeto Piloto em que as inscrições eram feitas nas universidades, na qual era entregue toda a documentação necessária.

Outro ponto utilizado no Revalida que é distinto ao utilizado no Projeto Piloto é quanto aos locais de realização das provas, que era restrito à Universidade de Brasília e passa a ter a prova escrita aplicada em seis capitais, a saber: Brasília (DF), Porto Alegre (RS), Rio de Janeiro (RJ), Manaus (AM), Campo Grande (MS) e Fortaleza (CE)¹¹. Já a prova de habilidades clínicas foi realizada em Brasília (DF), nos dias 1 e 2 de outubro de 2011, conforme o Edital n.º 8, de 24 de junho de 2011.

Cumprе salientar que a edição de 2011 foi realizada em duas etapas de pagamento da taxa de inscrição, sendo que na primeira etapa¹² o valor pago foi de R\$ 100,00 (cem reais); na hipótese de aprovação na primeira etapa de avaliação, após a divulgação do resultado, o participante deverá fazer um novo pagamento da taxa relativa à segunda etapa de avaliação, no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais).

Esse dado resolve reclamações de candidatos quanto ao custo do processo de revalidação. Segundo o jornal *O Globo*, na matéria do dia 22 de fevereiro de 2011, escrito por Lauro Neto, o processo que vem ocorrendo para revalidação de diplomas terá menos custo aos candidatos do

que normalmente era gasto na tentativa por revalidação do diploma com traduções, inscrições, custos de viagens ao local de origem dos diplomas, advogados, entre outros.

Na reportagem do dia 24 de junho de 2011, o mesmo jornal mostrou que não existe um valor determinado da taxa de revalidação cobrada pelas instituições públicas, ou seja, pode variar dependendo da instituição: por exemplo, na Universidade de São Paulo (USP), são cobrados R\$ 1.530,00 (um mil e quinhentos e trinta reais), já na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a taxa é de R\$ 315,00 (trezentos e quinze reais), conforme apresenta a reportagem escrita pela Agência Brasil.

Vale mencionar que há empresas que dão assessoria/consultoria aos candidatos, com vistas à revalidação de seus diplomas, criando um processo de comercialização do serviço, mesmo estando a cargo das instituições privadas, como é o caso da Revalmed, de Dourados (MS) e da Revalide, de Várzea da Palma (MG), dentre outros.

Cumpre citar que a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) tem sido uma das instituições na qual a demanda por revalidação de diplomas tem sido grande, um dos motivos é que a instituição tem implementado o processo de revalidação de diplomas médicos há mais de 10 anos de estudantes que se formaram em outros países, como afirma Antonio Amorin, diretor da Faculdade de Medicina da instituição¹³. O diretor afirma ainda que a “Universidade Federal de Mato Grosso é uma das melhores do país nesse tipo de avaliação”, informação exposta pelo jornal *A Gazeta* (2011).

Conforme Portaria n.º 1.126, de 18 de maio de 2011, aderiram ao Exame para Revalidação dos Diplomas Médicos 37 (trinta e sete) Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras com abrangência nacional, entre as quais a UFMS e a UFGD também fizeram parte.

O Inep (2011), em seu portal, discorre que o exame será orientado pela Matriz de Correspondência Curricular para fins de revalidação de diplomas de médico expedidos por universidades estrangeiras. A matriz define os conteúdos e as competências e habilidades das cinco grandes áreas de exercício profissional, a saber: cirurgia, medicina de família e comunidade, pediatria, ginecologia-obstetrícia e clínica médica. Além disso, estabelece níveis de desempenho esperados para as habilidades específicas de cada área. A matriz foi elaborada de forma conjunta entre o MS e o

MEC, a partir das indicações fornecidas por representantes de 16 cursos de Medicina de universidades públicas brasileiras. Dessa forma, pode-se observar que a condução do processo tem sido desencadeada pelo INEP/MEC que, mesmo quando envolve as universidades, o faz por representações, sem envolver o conjunto dos cursos.

O Inep¹⁴ publicou uma nota em seu endereço eletrônico a respeito do Revalida. Dentre as informações corroboradas, destaca-se que o MEC recebeu 601 (seiscentos e uma) inscrições para o Revalida:

Os candidatos, brasileiros ou estrangeiros residentes no Brasil, fizeram a graduação em 29 países – 320 deles obtiveram diplomas na Bolívia, 146 em Cuba e 58 na Argentina. No grupo de inscritos há também médicos graduados na Espanha (dezesete), Alemanha (sete), Rússia (quatro) e Estados Unidos (dois). (INEP, 2011b).

Cabe salientar que o Inep publicou a relação dos candidatos com inscrições homologadas no Revalida 2011, apresentando um total de 677 (seiscentos e setenta e sete) candidatos com inscrições homologadas, ou seja, 76 (setenta e seis) inscrições a mais do que foi divulgado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC.

Cumprе destacar que do Revalida, com edição em 2011, dos 677 candidatos participantes, apenas 65 (sessenta e cinco) médicos obtiveram autorização para legalizar o diploma no Brasil após a segunda fase da prova. Ou seja, menos de 10% dos candidatos participantes foram aprovados, entretanto houve um aumento significativo comparado com o ano de 2010 no Projeto Piloto, quando apenas 2 candidatos foram aprovados.

Nesse sentido, os processos de revalidação de títulos têm encontrado terreno profícuo na política educacional brasileira, que cria procedimentos centralizados de forma a facilitar a implementação da revalidação de títulos estrangeiros. Esses procedimentos obtiveram a **anuência** das instituições públicas brasileiras, uma vez que há a **ampliação da adesão**, inicialmente de 25 (vinte e cinco) instituições em 2010 para 37 (trinta e sete) instituições em 2011. E ainda conta com o apoio do Conselho Federal de Medicina.

Pode-se observar, diante do exposto, que há a aprovação da sociedade em torno do Revalida, pois além do envolvimento da classe médica, da adesão das instituições de educação superior públicas, ainda há o aumento da procura de candidatos, mesmo com a divulgação do resultado de apenas dois candidatos aprovados no Projeto Piloto. O número de candidatos com inscrições homologadas em 2010 era de 507, e passa para 677 em 2011, o que explicita a adesão desses candidatos ao procedimento utilizado pelo MEC, que, no limite, deve minorar o papel das empresas privadas de assessoria aos candidatos.

4 Considerações finais

A partir dos dados apresentados é possível inferir que, apesar das iniciativas governamentais para promover a revalidação de diplomas por meio de projetos e exames próprios, ainda permanecem embates e tensões no processo. Entre as tensões presentes pode-se sinalizar a aprovação de apenas dois candidatos de um conjunto de 507 inscritos no “Projeto Piloto” de 2010, que explicita a falta de uma concepção de qualidade para a formação de médicos, especialmente no contexto dos países que compõem o Mercosul, uma vez que a maior parte dos inscritos é egressa de instituições de países como Bolívia, Paraguai e Argentina. Mas também problematiza o papel da avaliação, por meio de exames em larga escala, como fator substituto na comprovação prévia da compatibilidade curricular entre as instituições dos diversos países, membros e não membros do Mercosul Educacional.

Diante disso, alguns questionamentos podem ser levantados com as medidas implementadas de revalidação de títulos no Brasil, como: Quais os motivos que levam as instituições, inclusive aquelas vinculadas aos sistemas estaduais, a aderirem a esse processo, considerando a autonomia universitária? Qual tem sido o papel das universidades nesse processo? A revalidação de títulos se constitui como um efeito colateral da política de acordos de cooperação comercial, como é o caso do Mercosul? Por que a revalidação se aplica apenas a títulos de médicos? O programa Revalida tende a conformar os currículos de medicina das instituições estrangeiras às diretrizes curriculares brasileiras? Ou a avaliação em larga escala, tam-

bém identificado como de alto impacto servirá como único instrumento de avaliação de competências? Essas são questões que ainda permanecem sem respostas, mas frente às perspectivas sinalizadas pelos dados apresentados devem ganhar novos e reais contornos.

Espera-se que essas medidas, de forma mais ampla e longitudinal, possam contribuir com o processo de construção da qualidade da educação superior no contexto do espaço comum do sul.

Notas

- 1 A título de ilustração menciona-se que são países membros do Mercosul: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e em breve a Venezuela será um novo Estado Parte. São considerados Estados Associados ao Mercosul: Bolívia, Chile, Peru, Equador e Colômbia. Para maiores informações, ver o endereço eletrônico do Mercosul: <<http://www.mercosur.org.uy>>.
- 2 Considerando o Decreto Legislativo n.º 800, de 23 de outubro de 2003, que aprova o texto do Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul celebrado em Assunção, em 14 de junho de 1999.
- 3 No processo de revalidação de diploma de graduação expedido por estabelecimento de ensino superior da França e da Argentina, deverá ser dispensada a exigência da autenticação dos documentos acadêmicos pela Embaixada ou Consulado do Brasil, desde que esses documentos tenham sido autenticados por autoridades educacionais da França, conforme o Acordo de Cooperação entre Brasil e França, por meio do Decreto n.º 3.598, de 12 de setembro de 2000 e o Acordo entre Brasil e Argentina, publicado no Diário Oficial n.º 77, de 23 de abril de 2004, acordo sobre simplificação de legalizações em documentos públicos.
- 4 Existe o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Fundamental e Médio Não-Técnico, Decreto n.º 2.726, de 10 de agosto de 1998, a partir da Decisão do CMC 04/94, de 5 de agosto de 1994. Proporciona a validação dos estudos de educação fundamental e média não técnica, por meio dos certificados expedidos pelas instituições oficialmente reconhecidas na Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, nas mesmas condições estabelecidas pelo país de origem, conforme tabela de equivalência. A tabela de equivalência de estudos do Mercosul foi atualizada em 2004, em virtude do processo de reformulação educacional brasileira, com a inclusão de nove anos do ensino fundamental para todos os países do Mercosul. A Decisão do CMC n.º 8/09, a qual aprovou o “Protocolo de Integração Educacional e Estudos de Pós-graduação nas universidades dos Estados-Partes do Mercosul”, de 17 de dezembro de 1996, cujo objetivo é a criação de um sistema de intercâmbio entre as instituições de ensino superior do bloco regional, voltado para docentes e pesquisadores (BABINSKI, 2010, p. 147). Ver no endereço eletrônico: <<http://www.portalconsular.mre.gov.br/retorno/revalidacao-de-diplomas>>.
- 5 Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.
- 6 Bolívia, Paraguai, Argentina, Cuba, Rússia, México, Peru, dentre outros.
- 7 O Edital n.º 11, de 13 de outubro de 2010 do INEP, retificou o Edital n.º 8, de 7 de outubro de 2010 no item que estabelecia a data final de cadastro dos candidatos de 12 de outubro de 2010 para 17 de outubro de 2010.
- 8 A título de esclarecimento, destaca-se que a Portaria n.º 150, de 25 de maio de 2010, do INEP, em seu Anexo I, apresentou a lista de inscrições homologadas no Projeto Piloto de Revalidação

- de diplomas de médico, mas no dia 09 de julho de 2010 o INEP expediu a Portaria n.º 207, que corrigiu alguns nomes da Portaria n.º 150 e incluíram mais três candidatos com inscrições homologadas; o mesmo procedimento foi realizado com a Portaria n.º 409, de 15 de outubro de 2009, incluindo mais dois candidatos com inscrições homologadas. Assim, dos 502 (quinhentos e dois) candidatos com inscrições homologadas apresentados na Portaria n.º 150, incluiu mais 5 (cinco) candidatos, totalizando 507 (quinhentos e sete) inscrições homologadas.
- 9 Ver Edital n.º 20, de 16 de dezembro de 2010, do Inep.
 - 10 Disponível em: <http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21824:revalidacao-de-diplomas-ato-de-seguranca-para-o-cidadao&catid=46:artigos&Itemid=18>.
 - 11 No ato da inscrição o participante deverá indicar um dos seis locais de realização da sua Prova Escrita.
 - 12 Conforme o item 2.1.1 do Edital n.º 8, de 24 de junho de 2011, o participante que teve sua inscrição homologada para o Projeto Piloto, realizado em 2010, estará isento do pagamento da taxa relativa à primeira etapa de avaliação, fato condicionado à confirmação da isenção pelo sistema informatizado de inscrição, a partir dos dados informados pelo participante; mas isso não se aplica na segunda etapa do Revalida 2011 (INEP, 2011).
 - 13 Em entrevista realizada por Fernando Duarte para *A Gazeta*, no dia 21 de janeiro de 2011. Disponível em: <<http://www.reporternews.com.br/noticia.php?cod=310593>>. Acesso em: 12 de julho de 2011.
 - 14 No dia 21 de julho de 2011, por meio da Assessoria de Comunicação Social do MEC.

Referências

- BABINSKI, D. B. O. *O direito a educação básica no âmbito do MERCOSUL*: proteção normativa nos planos constitucional, internacional e regional. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 865, de 15 de setembro de 2009. Aprova o Projeto Piloto de revalidação de diplomas de médico expedido por universidades estrangeiras. MEC/MS. Brasília: Diário Oficial da União, 16 set. 2009, p. 13-19. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/108>> Acesso em: 10 jul. 2010.
- CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. CFM divulga nota sobre projeto de validação de diplomas médicos, 07 jan. 2011. Disponível em: <http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21241%3Acfm-divulga-nota-sobre-projeto-de-validacao-de-diplomas-medicos&catid=3%3Aportal&Itemid=1>. Acesso em: 15 fev. 2011.
- DUARTE, F. Desclassificação chega a 85% no curso de medicina na UFMT. *Reporte News*, 21 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.reporternews.com.br/noticia.php?cod=310593>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

D' AVILA, R. L. *Revalidação de diplomas: ato de segurança para o cidadão*. 25 jul. 2011. Disponível em: <http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21824:revalidacao-de-diplomas-ato-de-seguranca-para-o-cidadao&catid=46:artigos&Itemid=18>. Acesso em: 12 jul. 2011.

INEP. *Edital nº 8, de 24 de junho de 2011*. Exame nacional de revalidação de diplomas médicos expedidos por instituições de educação superior estrangeiras - Revalida 2011. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 3, p. 38, n. 121, jun. 2011a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/revalida/edital/2011/edital_n8_24062011_revalida_2011.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. *Exame para a revalidação de diploma reunirá 677 médicos*. Assessoria de comunicação social do MEC. 21 jul. 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/todas-noticias>>. Acesso em 25 jul. 2011.

MEC. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 8, de 04 de outubro de 2007*. Altera o Art. 4º e revoga o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces008_07.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2011.

MEC. *Revalidação de diplomas*, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12405&Itemid=317>. Acesso em: 10 jun. 2011.

NETO, L. Revalidação do diploma de medicina pode levar anos e recém-formados chegam a gastar R\$ 10 mil. *O Globo*, Rio de Janeiro, 22 fev. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/02/21/revalidacao-do-diploma-de-medicina-pode-levar-anos-recem-formados-chegam-gastar-10-mil-923850336.asp>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

LAMARRA, N. F. Hacia la convergência de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educación*, Madri, n. 35, mayo/ago. 2004. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie35a02.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

PILETTI, N.; PRAXEDES, W. Mercosul, competitividade e educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 219-233, 1998.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

Recebido em 28 maio 2012 / Aprovado em 10 ago. 2015

Para referenciar este texto

CONCEIÇÃO, J. C.; REAL, G. C. M. Revalidação de diplomas de cursos de graduação: uma análise da política em construção. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 129-144, set./dez. 2015.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, FORMAÇÃO DE EDUCADORES E UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

INTEGRAL EDUCATION, TRAINING OF EDUCATORS AND UNIVERSITIES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Orlandil de Lima Moreira

Doutor em Ciências Sociais (Concentração em Política). Professor do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – Brasil.
orlandil@hotmail.com

Alexandre Magno Tavares da Silva

Doutor em Ciências da Educação/Pedagogia Social. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – Brasil.
alexandremagno.ufpb@gmail.com

Maria Margareth de Lima

Mestra em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – Brasil.
margth.lima@gmail.com

RESUMO: O debate em torno da Educação Pública brasileira vem, nos últimos anos, incluindo novos personagens, cenários, inquietações, como também aspectos teórico-metodológicos. Diversas experiências estão em curso, principalmente nos Sistemas Municipais de Ensino, tanto nas áreas urbanas como no campo. Uma pluralidade de perfis, atores e processos organizativos tem sido desenvolvida, tendo como uma de suas características a ampliação da jornada escolar. Em 2007 uma nova iniciativa educacional foi criada pelo Ministério da Educação para reforçar e difundir a proposta de Educação Integral, a qual foi materializada pelo Programa Mais Educação. O presente artigo integra o debate sobre a Educação Integral e a formação de educadores desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba, através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, tendo como referência as ações de formação desenvolvida nos últimos anos no campo da Educação Integral em sua interface com os direitos humanos. Neste trabalho buscamos refletir sobre os desafios que se colocam para a construção da educação integral, tendo como eixo de nossa reflexão o tema da formação de educadores/as. Mais do que nunca é necessária a criação de espaços formativos a fim de que os vários atores envolvidos nas escolas públicas populares possam tecer os rumos da educação brasileira. Defendemos que a universidade pública exerce um papel fundamental nessa trajetória.

PALAVRAS CHAVE: Educação Integral. Direitos Humanos. Formação de Educadores.

ABSTRACT: The debate surrounding Brazil's Public Education has been, in the last years, including new characters, scenarios, concerns, and also theoretical and methodological aspects. Several experiences are in course, especially in the Municipal Education System, both in the urban and rural areas. A plurality of profiles, actors and organizational

processes has been developed, having as one of its characteristics the extension of the school day. In 2007 a new educational initiative was created by the Education Ministry to reinforce and broadcast the proposition of Integral Education, which was materialized by the program Mais Educação. This article includes the debate about Integral Education and the training of educators developed by the Federal University of Paraíba, through the Center for Citizenship and Human Rights, having as reference the training actions developed in the last years in the field of Integral Education in its interface with human rights. In this paper we reflect about the challenges present for the construction of integral education, having as the axis of our thinking the theme of the training of educators. More than ever its necessary the creation of training spaces so that the various actors involved in popular public schools are able to weave the course of Brazilian public education. We argue that the public university plays a key role in this trend.

KEY WORDS: Integral Education, Human Rights, Training of Educators.

Introdução

O debate em torno da Educação Pública brasileira vem, nos últimos anos, incluindo novos personagens, cenários, inquietações, como também aspectos teórico-metodológicos; trata-se da Educação Integral, ora em processo de implantação através do Programa Mais Educação. O presente artigo integra o debate sobre a Educação Integral e a formação de educadores desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba, através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – GT Cultura e Educação em Direitos Humanos. Tem como fonte principal os cursos, seminários, pesquisas e discussões junto aos/as professores/as e ao Comitê metropolitano de educação integral que envolve as cidades de João Pessoa, Bayeux, Santa Rita e Cabedelo.

Diversas Experiências estão em curso, principalmente nos sistemas municipais de ensino, tanto nas áreas urbanas como no campo. Uma pluralidade de perfis, atores e processos organizativos tem sido desenvolvida, tendo como uma de suas características a ampliação da jornada escolar. Nesse contexto, algumas iniciativas têm ganhado destaque, a exemplo das experiências nos municípios de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro, Belo Horizonte em Minas Gerais, Apucarana no Paraná, além de outros que compõem esse novo cenário da educação no Brasil (MOLL, 2012; SILVA, 2012; MACEDO et al, 2012; SILVA 2012).

Na história da educação brasileira, a educação integral possui algumas referências importantes, com destaque para as Escolas Parque, criadas pelo educador Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) em Salvador na Bahia

e em Brasília, assim como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) no Rio de Janeiro, criados no Governo de Leonel Brizola (1922-2004), por iniciativa do antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997). Outras iniciativas já foram identificadas em outros municípios brasileiros, reforçando, portanto, ensaios de mudança na perspectiva de sentir, pensar e agir em torno da educação escolar brasileira. Pesquisa coordenada pelo Ministério da Educação em 2008/2009 sobre a educação integral no Brasil revela essa realidade (MOLL, 2012, p.132). Em 2007 uma nova iniciativa educacional foi criada pelo Ministério da Educação para reforçar e difundir a proposta de Educação Integral, a qual foi materializada pelo Programa Mais Educação nos anos de 2008. O Programa iniciou em 1.380 escolas públicas localizadas em 25 Estados da federação e no Distrito federal. A cada ano foi se expandido, chegando ao ano de 2010 a 10.026 escolas em todo o Brasil (MOLL, 2012, p. 133-134).

Uma das iniciativas desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) foi a mobilização das universidades públicas para contribuir com o processo de formação dos educadores/as das escolas envolvidos/as com as ações do Programa Mais Educação. A partir desse convite, várias universidades elaboraram projetos de formação para a Educação Integral, seja no campo da extensão, com cursos de aperfeiçoamento, seja através de cursos de pós-graduação Lato Sensu (Especialização).

A partir da experiência vivenciada junto a esse Programa o presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre as práticas de educação integral que vêm sendo desenvolvidas nas escolas públicas, tendo como foco de análise as experiências de formação de educadores/as impulsionadas pelas universidades junto ao Programa Mais Educação, os impasses e desafios dessa política indutora da educação integral desenvolvida nas escolas da região metropolitana de João Pessoa/PB.

Elementos históricos da educação integral

Na história da educação brasileira o tema da educação integral tem feito parte do debate educacional, em alguns momentos de forma mais forte, em outros de forma secundária e marginal, não fazendo parte da agenda política dos órgãos centrais responsáveis por essa política pública.

A educação integral enquanto concepção se insere num debate político e filosófico com uma trajetória histórica já bastante longa. Desde a Grécia com a concepção educacional voltada para a formação humana integral, passando pelos conservadores, liberais e socialistas, com concepções, cujas características têm especificidades que orientam suas práticas educacionais (COELHO, 2009).

A visão de educação integral aqui adotada aproxima-se da concepção libertária, a qual apresenta uma perspectiva de educação emancipadora, como destaca Coelho, (2009, p. 87-88), ao fazer a seguinte afirmação:

Não nos esqueçamos, no entanto, de que a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente emancipatório, ou seja, todas as propostas sintetizadas até aqui objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude *filosófico-social da expressão*. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e obviamente, política (Grifo do autor).

Dessa forma, é possível afirmar que quando se pensa em termos de uma concepção de educação integral, é possível identificar uma visão emancipadora, sem descartar também a presença de visões conservadoras. No Brasil, esse debate pode ser evidenciado já no século XX, quando se presencia no debate educacional diferentes correntes políticas se expressando sobre a educação integral, com suas diferentes concepções teóricas e metodológicas. Segundo, Coelho (2009), nesse grupo estão os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais.

É nesse contexto de um debate educacional efervescente que se colocou o educador Anísio Spínola Teixeira, com sua proposta de uma educação pública, laica e democrática, a qual se efetivou através da experiência de uma educação denominada de Educação Integral, sendo uma de suas ações frente à Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia (ALMEIDA, 2001). A contribuição desse educador foi e ainda é fundamental para a discussão sobre a educação integral no Brasil, tendo em vista a experiência histórica desenvolvida por ele nos anos 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador. Esse espaço previa o funcionamento da escola em tempo integral, nas Escolas Classe e nas

Escolas Parque. Espaços educativos onde as crianças e adolescentes passavam o dia, envolvidos em atividades educativas para uma formação integral. Experiência educativa que mais tarde, nos anos 60, Anísio Spínola Teixeira levou para o Distrito Federal, criando, mais uma vez, as Escolas Classe e as Escolas Parque, com a mesma perspectiva educacional, de desenvolver a escola de tempo integral, sendo que dessa vez estava sendo implantada no centro administrativo e político do Brasil, o que, segundo Pereira (2009, p. 43), tinha um significado simbólico para a educação.

É importante perceber que, mesmo que essa experiência não tenha ganhado uma maior robustez na história da educação brasileira, tendo sido interrompida enquanto uma política pública para a educação brasileira, ela tem servido de referencial para outras iniciativas no campo da educação integral.

Nos anos 1980, Darcy Ribeiro reacende esse debate sobre a educação integral, na tentativa de retomar a experiência educativa que Anísio Teixeira teria iniciado a partir dos anos 1930 (CHAGAS, et.al., 2012). Eleito vice-governador pelo Estado do Rio de Janeiro em 1982, foi possível para Darcy Ribeiro apresentar uma proposta educacional que contemplasse a educação integral, presente no I Programa Especial de Educação. Como afirma Chagas (2012, p.78) “Darcy Ribeiro tentava, assim, concretizar o ideal de escola em tempo integral, que há mais de meio século Anísio Teixeira sonhava implantar no Rio de Janeiro, Bahia e Brasília”.

É nesse contexto que nasce a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. E, segundo Bomeny, (2009, p.114), a criação desses centros,

Foi, em seu desenho original, um esforço concentrado de Estado para levar o social para dentro da escola. Um Ciep conteria nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar.

Apesar da ausência de uma política pública de educação integral por parte do governo federal, experiências foram emergindo no Brasil por iniciativas dos sistemas estaduais e municipais de educação, como relata vários estudos já realizados analisando essas experiências. (MOLL, 2009, 2012).

A educação integral e o Programa Mais Educação

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a possibilidade de ampliação da jornada escolar passa a ser parte do horizonte da educação pública brasileira, quando no seu art. 2º diz que, “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Possibilidade que foi acrescida com o art. 87, parágrafo 5º quando afirma: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes de escolas públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. A pouca clareza e imprecisão dos referidos artigos, como bem analisou Giolo (2012, p.95), dificultou a materialização dos esforços para a ampliação da jornada escolar.

Essa mesma perspectiva foi reforçada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), quando não contempla o acréscimo nos recursos para o custo de alunos em tempo integral, fixando um valor único para qualquer tipo de aluno, o que favoreceu a manutenção de uma jornada escolar limitada em quatro horas nos sistemas municipais e estaduais de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, traz para a agenda política educacional a necessidade de uma educação em tempo integral, quando propõe a ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas. Segundo Giolo (2012, 96), o plano pecou por não ter estabelecido metas e ações concretas para a sua materialização. Portanto, “continuou preso à ideia de uma implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas”.

A emergência de uma ação concreta na direção de esforços materiais para a ampliação da jornada e a busca por uma escola de tempo integral só vão acontecer a partir da iniciativa do governo federal, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quando contempla nos critérios de distribuição dos recursos valores diferenciados para as escolas que têm jornada escolar de tempo integral e as que têm jornada parcial. Segundo Giolo (2012, p. 96),

Agora, finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a educação integral, que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional.

É bem verdade que os recursos previstos ainda são insuficientes para uma mudança mais profunda na educação básica brasileira, assim como também, não é só a ampliação da jornada escolar que vai determinar a melhoria da educação pública, outros elementos se inserem nessa luta para alcançarmos uma educação de qualidade.

Portanto, é nesse novo contexto político, de busca por mudanças para a educação básica que se insere o Programa Mais Educação, colocando na pauta da política educacional brasileira uma agenda para a Educação Integral. Momento em que se começa a materialização de uma política de incentivo para que os sistemas estaduais e municipais de ensino ampliem a jornada escolar para no mínimo sete horas.

Uma primeira iniciativa nessa agenda da educação integral por parte do MEC foi a realização de um seminário na Universidade de Brasília, momento em que se reuniram experiências de educação integral em desenvolvimento no país, a exemplo dos municípios de Apucarana (PR), Belo Horizonte (BH), Nova Iguaçu (RJ), entre outros que, juntando-se a outras iniciativas desse porte, foram se constituindo em referências para o desenho do Programa Mais Educação. (MOLL, 2012)

A Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2001), institui o Programa Mais Educação, numa ação interministerial envolvendo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte. Participando também dessa parceria o Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PPDE/FNDE), com a tarefa de operacionalizar o financiamento das ações do Programa.

Em 2010, o Decreto nº 07 (Brasil, 2010) regulamenta a estratégia presente na portaria interministerial nº 17/2007, quando decreta em seu Art. 1º que,

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo

de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Nesse novo contexto educacional de implementação de políticas públicas no campo da educação, o Programa Mais Educação tem como objetivo central desenvolver uma política indutora para a expansão da educação integral no Brasil. Inicialmente o programa foi coordenado pela Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade (SECAD) e atualmente encontra-se na Secretaria de Educação Básica (SEB). A partir desse momento, começa a se criar no Brasil uma política pública educacional voltada para a ampliação da jornada escolar.

A ação indutora do Programa junto às escolas públicas municipais e estaduais se concretizou a partir do incentivo à ampliação da jornada escolar e à elaboração de um conjunto de temas, os quais foram denominados de “macrocampos”. Portanto, as atividades educativas desenvolvidas pelas escolas foram organizadas a partir dos macrocampos fomentados pelo Programa, a saber: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Inclusão digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educamunicação, Educação Científica e Educação Econômica e Cidadania. Cada escola optava por desenvolver até seis atividades que contemplassem até quatro macrocampos, sendo que o Acompanhamento Pedagógico seria obrigatório para todas as escolas, devendo desenvolver pelo menos uma atividade. Algumas mudanças já foram realizadas nos macrocampos, ficando com as seguintes denominações: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

As atividades educativas são realizadas no contraturno, ou seja, no turno oposto ao que o aluno está inicialmente matriculado. De acordo com a proposta metodológica; as atividades podem ser desenvolvidas através de oficinas, as quais poderão acontecer dentro das escolas ou em outros espaços existentes na comunidade do entorno da escola ou em outros espaços existentes no município, a exemplo de clubes, ginásios, Organizações não governamentais (ONGs), etc.(BRASIL, 2008). Como afirma Moll, (2012, p. 133).

Trata-se, portanto de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reivindicar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominantes nas práticas escolares.

Considerando esse desenho metodológico, o Programa Mais Educação apresenta como perspectiva se constituir numa estratégia de ampliação e articulação de saberes, de forma a proporcionar uma formação integral para as crianças, adolescentes e jovens, assim como uma reorganização do tempo escolar. Nesse sentido, aponta-se para uma ação educativa que contemple outros atores além dos já presentes na escola. Apresenta-se a ideia da relação da escola com a comunidade, no sentido de considerar outros saberes existentes no território onde se localiza a escola.

Do ponto de vista de sua estrutura pedagógica e organizativa nas escolas para o desenvolvimento das ações, cada escola deverá ter um professor, denominado de “professor comunitário” com a tarefa de coordenar as ações nas escolas, as quais serão realizadas com a colaboração de estudantes universitários, educadores populares e agentes culturais.

Outro aspecto no campo organizativo é a escolha de um interlocutor em cada secretaria de educação municipal ou estadual com a tarefa de coordenar as ações no conjunto das escolas participantes do Programa. Além da formação de comitês locais, regionais, metropolitanos e estaduais, no sentido de se constituir uma rede com diversos atores: interlocutores, professores, gestores, sociedade civil, universidades, etc. para fortalecimento e difusão da agenda da educação integral.

O Programa Mais Educação nas escolas da Paraíba: a contribuição da universidade na formação de educadores

A formação de educadores/as em Educação Integral apresenta-se como uma demanda para as Universidades públicas, a partir de convite do MEC para que essas instituições responsáveis pela formação de professores/as pudessem contribuir com essa nova tarefa no campo da edu-

cação. No ano seguinte, após o lançamento do Programa Mais Educação, o MEC; através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), mobilizou as universidades para colaborar com a formação dos atores envolvidos nas ações do Programa nas redes de ensino estadual e municipal, com o objetivo de fortalecer uma política que estava iniciando nas escolas públicas do País. (MAMEDE, 2012)

Na Paraíba, a primeira experiência de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral tem início com o Programa Mais Educação, momento em que as primeiras escolas aderem ao referido Programa. As primeiras escolas públicas a iniciarem as ações do Programa Mais Educação estavam localizadas na região metropolitana de João Pessoa, composta pelos municípios de João Pessoa que é a capital do estado da Paraíba, Cabedelo, Bayeux e Santa Rita. As escolas envolvidas inicialmente pertencem à rede estadual de educação e as redes municipais dos seus respectivos municípios. A partir da adesão ao Programa; as escolas passaram a desenvolver ações educativas no “contraturno”, ou seja, no turno oposto ao que o aluno está inicialmente matriculado. Ocorrendo assim, uma ampliação da jornada escolar, com a realização de atividades complementares à formação dos alunos.

As atividades educativas desenvolvidas pelas escolas foram organizadas a partir dos macrocampos fomentados pelo Programa. As atividades mais desenvolvidas pelas escolas estão nos campos da cultura e arte, esportes, educomunicação. Além do tema acompanhamento pedagógico o qual é obrigatório para todas as escolas.

Para colaborar no processo de formação dos educadores/as envolvidos/as nas ações do Programa no âmbito local, encontros e seminários já foram realizados no sentido de sensibilizar os professores e pesquisadores das universidades a desenvolverem ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Integral. Atendendo ao convite feito pelo MEC, diversos projetos e programas de extensão estão sendo realizados pelas universidades públicas, assim como cursos de pós-graduação Lato Sensu, para a formação de especialistas, de modo a qualificar a ação dos educadores/as no campo da Educação Integral.

A universidade Federal da Paraíba, através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, iniciou essa colaboração em 2009, a partir da participação em um Seminário em Brasília. Após essa inserção vem participando

dessa experiência de formação no campo da educação integral, tendo como eixo de sua colaboração a problemática da Educação em Direitos Humanos.

Com o intuito de contribuir no processo de formação e capacitação dos educadores, professores e gestores envolvidos com essa ação educativa, vem desenvolvendo uma ação que possibilite a esses sujeitos uma visão de Educação Integral na perspectiva de uma educação emancipadora, tendo como eixo articulador desse processo de formação a Educação em Direitos humanos.

Essa ação teve sua origem em uma especialização realizada pelo Núcleo de Cidadania em Direitos Humanos da UFPB sobre Educação em Direitos Humanos, oferecida aos professores e gestores de escolas públicas que participavam do Programa Escola Aberta. A partir dessa experiência, a UFPB deu continuidade a sua ação educativa, quando da convocação das universidades públicas pela coordenação do Programa Mais Educação.

A experiência que vem sendo desenvolvida junto aos educadores envolvidos na ação de Educação Integral tem possibilitado um aprendizado extraordinário, na medida em que se tem buscado construir esse novo momento da educação pública, mesmo que, muitas vezes, em condições pouco favoráveis. Nesse tempo, algumas ações foram realizadas, tendo como principal objetivo fomentar junto aos professores e gestores de escolas públicas envolvidas no Programa Mais Educação a discussão sobre a importância da proposta de Educação Integral difundida pelo referido Programa.

O processo de formação tem sido desenvolvido a partir da realização de cursos de extensão, seminários, além da participação no Comitê metropolitano de Educação Integral, o qual reúne diferentes atores institucionais: interlocutores do Programas Mais Educação junto às secretarias estadual e municipal de educação, representantes da universidade e outras instituições que porventura queiram participar. (BRASIL, 2008).

O primeiro curso de extensão foi realizado em 2009, tendo como tema central os Direitos Humanos no contexto da Educação Integral. A escolha do tema ocorreu em função de um dos macrocampos do Programa Mais Educação ser Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Participaram do curso professores comunitários, gestores eicineiros.

Considerando a temática proposta para o Curso de Extensão, desejamos ao longo desse curso atingir o objetivo de criar condições a fim de que educadores e educadoras que atuam nas escolas públicas junto ao

programa Mais Educação (Gestores/as, Professores/as Comunitários/as e Oficineiros/as) possam atuar de forma coletiva, criativa, crítica e solidária na construção de uma Educação Integral.

Procuramos tomar o curso enquanto um processo formativo continuado que colabora no sentido dar conta da realidade de vida dos educandos e educandas, na implantação de uma Educação Integral nas escolas públicas, como também como ferramenta na construção de uma Educação Pública Democrática. Nesse sentido, busca-se um processo formativo que tome o Programa de Educação Integral a partir de uma ótica solidária, crítica, coletiva e criativa em que educadores/as, gestores/as, comunidade local, possam tornar o espaço escolar propício a realizar a pessoa capaz de utilizar inteligentemente os seus conhecimentos para fazer-se a si mesmo em seu mundo. E essa pessoa é a criança, o adolescente e o jovem das classes populares tomados enquanto sujeitos ativos do processo educativo.

Por isso entendemos que ao revelarem dentro dos espaços educativos escolares suas condições de pobreza, desejos, alegrias, conquistas, saberes, competências, etc. vão também despertando, cada vez mais, em um número significativo de educadores, educadoras, a necessidade de melhor conhecê-los [quem são? onde estão? como vivem? o que fazem? como fazem? por que fazem? o que querem? o que sabem...], influenciando positivamente na construção de um Projeto Político Pedagógico compromissado com educandos, educadores e comunidade local. Nesse sentido, pensamos que o Programa de Educação Integral seja este espaço privilegiado a fim de estabelecer um processo formativo voltado para as necessidades dos educandos, das educandas e da comunidade local.

Dentro do espaço escolar, é preciso ouvir as crianças, adolescentes e jovens; possibilitar-lhes a palavra, deixá-los falar do jeito que vivem e/ou sobrevivem, contarem suas histórias, dizerem como veem o mundo, como interagem e percebem a realidade, seja no campo ou na cidade. Eles têm seus anseios, esperanças e projetos e abrem pequenas “brechas” dentro do sistema sociopolítico, econômico e cultural, criando estratégias para que possam permanecer dentro da vida. Dentre essas estratégias, está a inserção nas atividades propostas no Programa Mais Educação, mas para isso é necessário que o processo formativo favoreça aos educadores e educadoras construírem e atuarem na formação de uma cidadania ativa.

Nesse contexto de formação/capacitação dos educadores e educadoras na perspectiva de fortalecer a ação das escolas no contexto da educação integral, entendemos que a socialização das experiências desenvolvidas em cada escola apresentam possibilidades de troca de saberes entre os/as educadores/as, na medida em que vão conhecendo o que e como cada escola está construindo os seu arranjos educativos para a implementação das atividades do Mais Educação/educação integral.

Com esse intuito, foram realizados dois seminários os quais possibilitaram a troca de saberes. Algumas escolas trouxeram e apresentaram relatos de suas práticas educativas, destacando nas ações as potencialidades da proposta do Programa Mais Educação para a construção e inserção de outros saberes na formação dos educandos. No evento, apresentaram os resultados das oficinas de rádios, direitos humanos e cidadania, arte e cultura, assim como as atividades esportivas. A partir dessas ações, outros espaços e tempos educativos estão se constituindo e se incorporando ao espaço escolar, possibilitando, assim, a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral.

Nessa mesma direção destacamos a contribuição da universidade na construção dos comitês de Educação Integral, com participação no comitê metropolitano, formado pelos interlocutores de cada secretaria de educação dos municípios que compõem a referida região e a interlocutora da secretaria estadual de educação.

A inserção da universidade nesse espaço tem possibilitado a troca de saberes e sua reflexão para a ação dos interlocutores nos seus respectivos municípios, na medida em que os relatos de como está se dando o processo de implementação do Programa Mais Educação em cada município, com características diferenciadas, vai ajudando a buscar superar os desafios que ainda são muitos, possibilitando o desenvolvimento de uma ação educativa na perspectiva da educação integral, não apenas como um projeto isolado, mas como parte do projeto pedagógico de cada escola.

Trata-se, portanto de uma contribuição ainda frágil, mas que tem provocado grande aprendizado, seja por parte dos professores envolvidos, seja pelos interlocutores do Programa Mais Educação. A participação nesse campo tem possibilitado poder contribuir no processo de qualificação da escola pública, trazendo para o debate a necessidade de um compromisso social com os sujeitos, na perspectiva de inserir nessa ação de educação

integral uma visão crítica, democrática e emancipadora, sendo os direitos humanos e a cidadania eixos orientadores na formação integral das crianças, adolescentes e jovens.

Algumas considerações, desafios e perspectivas

Neste trabalho buscamos refletir sobre os desafios que se colocam para a construção da educação integral, tendo como eixo de nossa reflexão o tema da formação de educadores/as nesse novo cenário da educação pública brasileira. Aspecto que aparece como sendo um dos elementos fundamentais para o enraizamento da proposta pelos atores sociais participantes da escola.

Diversas atividades nesse campo da formação vêm sendo realizadas pelo Brasil a fora, tendo as universidades desempenhado um papel importante nesse processo. No caso da Paraíba, além das atividades já realizadas, outras iniciativas já estão planejadas para iniciar, de forma a dar continuidade à ação de formação. Nesse sentido, está prevista a realização de um curso de pós-graduação *Lato sensu*, no grau de especialização com a temática da Educação Integral em Direitos Humanos; um curso de extensão de 60 horas com a temática Educação Integral Integrada, ambos os cursos destinados a professores comunitários, gestores de escolas públicas, oficinairos além de outros atores envolvidos com a Educação integral nas escolas.

Nesse cenário de construção da educação integral, outros desafios estão postos, os quais também precisam ser enfrentados no sentido de se consolidar a educação integral enquanto uma política pública. Tarefa que demanda um esforço coletivo por partes do poder público e da sociedade, de modo a se constituir um movimento com a participação de diversos atores sociais, cada um com responsabilidades específicas.

Trata-se, portanto, de uma agenda que demanda várias iniciativas, seja no campo do financiamento, da formação dos educadores, do projeto político pedagógico, da construção de condições de trabalho adequadas aos/as professores e demais educadores, da pesquisa e produção de conhecimento no campo da educação integral, etc., no sentido de buscar novas formas de atuação que considerem a perspectiva da intersectorialidade das políticas públicas, e, dessa forma, universalizar a escola pública de tempo integral integrada.

Gostaríamos de destacar nessa jornada as perspectivas que percebemos no processo de implantação da educação integral nas escolas públicas, especialmente aqui na Paraíba. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao papel que movimentos sociais populares, projetos comunitários, educadores populares... estão tendo no desejo de contribuir de forma propositiva aos rumos da educação escolar pública brasileira. Esses personagens vêm ao longo dos anos partilhando saberes e ensaiando alternativas no sentido de sentir, pensar e agir em torno de uma escola democrática, participativa, crítica e criativa. Mais do que nunca é necessária a criação de espaços a fim de que os vários personagens envolvidos nas escolas públicas e movimentos sociais populares possam tecer os rumos da educação brasileira. Defendemos que a universidade pública exerce um papel fundamental nessa trajetória.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Stela Borges. A escola parque da Liberdade, Bahia. IN MONARCHA. Carlos (Org.) Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro, 2001.
- BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Em aberto, INEP, Brasília v. 22, n. 80, p. 109-120, abril de 2009.
- BRASIL, Portaria Normativa Interministerial de nº 7, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividade sócio-educativa no contraturno. Ministério da Educação, Brasília, 26 ABRIL DE 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gestão intersetorial no território. (Série Mais Educação). Org. MOLL, J. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Educação Integral: texto-referência para o debate Nacional. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL, Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Presidência da República/Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/decreto. Acesso em 10 de maio de 2012.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das, SILVA, Rosemaria J. Vieira, SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. IN MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72-81.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História da educação integral. Em aberto, INEP, Brasília v. 22, n. 80, p. 83-96, abril de 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais. IN MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.94-105.

MACEDO Neuza Maria Santos et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). (). IN MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.413-423.

MAMEDE, Inez. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. IN MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 235-145.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral; compromisso para sua consolidação como política pública. (). IN MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-148.

_____. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. . Pátio – Revista pedagógica. Ano XIII, n. 51, p.12-15, Ago/Out de 2009.

PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral em Brasília. Pátio – Revista pedagógica. Ano XIII, n. 51, p.42-45, Ago/Out de 2009.

SILVA, Cláudio Aparecido. O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR). IN MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 368-379.

SILVA, Maria Antônia Goulart da. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). (). IN MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 380-412.

Recebido em 29 maio 2012 / Aprovado em 10 ago. 2015

Para referenciar este texto

MOREIRA, O. L.; SILVA, A. M. T.; LIMA, M. M. Educação Integral, formação de educadores e universidade: desafios e possibilidades. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 145-160, set./dez. 2015.

ARQUEOLOGIA DA MEMÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DE CHRISTOPH TÜRCKE

ARCHEOLOGY OF MEMORY:
REFLECTIONS FROM CHRISTOPH TÜRCKE

Marcela Lopes Gomes

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara
marcelalgs@hotmail.com

José Luis Vieira de Almeida

Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/São José do Rio Preto
joseluisv@terra.com.br

RESUMO: O presente artigo analisa a gênese da memória na arqueologia dos processos mentais a partir das reflexões desenvolvidas pelo filósofo alemão Christoph Türcke em sua obra *Filosofia do sonho* (2010a). Trata-se de um estudo que utilizou o recurso metodológico da pesquisa bibliográfica. Para tanto, aborda o surgimento da memória como uma tentativa de libertação de estímulos atormentadores por meio do processo de compulsão à repetição traumática, considerada a única pulsão genuinamente humana por Türcke (2010a).

PALAVRAS-CHAVE: Gênese da memória. Processos mentais. Pulsão. Representação.

ABSTRACT: This article discusses the genesis of memory in archaeology of mental processes from the reflections developed by german philosopher Christoph Türcke in his work *Philosophie des Traums* (Original in German, 2010a). This is a study that used the methodological feature of literature research. It discusses the emerging of memory as an attempt to release the tormentors stimuli through the process of compulsion to traumatic repetition, considered the only genuinely human drive by Türcke (2010a).

KEY WORDS: Genesis of memory. Mental processes. Drive. Representation.

Vinculado à primeira geração da Escola de Frankfurt, o filósofo alemão Christoph Türcke revisita, em *Filosofia do sonho*, as reflexões tecidas por Sigmund Freud a respeito do sonho, situando-o também como atividade primitiva de pensamento. Essa é a chave a partir da qual Türcke (2010a) desenvolve uma arqueologia dos processos mentais, porém enceta sua análise ancorada no materialismo histórico-dialético.

De acordo com o autor alemão, condensação, descolamento e inversão são mais do que “contramestres” do sonho, como indicava Freud (1996), constituem operações pelas quais se deu a formação do pensamento, da cultura e da hominização. A tese freudiana segundo a qual sonhos são realizações de desejos é debatida por Türcke (2010a), que rejeita a dualidade pulsional (pulsões de vida e pulsões de morte) apresentada por Freud (1976) em *Além do princípio do prazer* e considera a compulsão à repetição traumática como a pulsão humana por excelência.

Diante dessa perspectiva, Türcke (2010a) defende que a memória surgiu na tentativa de se libertar de estímulos atormentadores, ou seja, de um processo de fuga de estímulos vivenciado por várias espécies de hominídeos, particularmente pelo *neandertal* e pelo *homo sapiens*. Este artigo objetiva, pois, tratar da gênese da memória humana a partir das reflexões desenvolvidas pelo filósofo alemão Christoph Türcke acerca da arqueologia dos processos mentais.

Gênese da memória à luz da compulsão à repetição traumática

A busca por se livrar do horror constituiu a pulsão humana mais elementar, segundo Türcke (2010a). Sob extrema pressão externa das forças elementares da natureza (intempéries, terremotos, animais selvagens) e mediante uma constituição física com alto grau de sensibilidade para estímulos (sistema nervoso mais desenvolvido dentre todas as espécies), os hominídeos do Paleolítico tiveram de descobrir caminhos e meios para o escoamento de estímulos martirizantes. “Experiência e assimilação do pavor são constitutivos para a humanidade primitiva” (TÜRCKE, 2010b, p. 147). Dessa forma, para dominar a natureza ameaçadora externa, a “hu-

manidade primitiva”¹ precisou também dominar a sua natureza interna, a natureza em si.

Isso tudo, entretanto, perfaz simplesmente condições físicas imprescindíveis para atribuir um significado à natureza, mas não explica suficientemente como se chegou a esse ponto. Aí sempre permanecerá uma lacuna. Nunca é possível dizer como a esfera do significado se abriu; unicamente é possível sempre nomear condições, sem as quais ela nunca poderia abrir-se. (TÜRCKE, 2010a, p. 81).

Dentre tais condições, Türcke (2010a) situa a compulsão à repetição traumática, desenvolvida unicamente pelos hominídeos em função dos estímulos traumáticos primevos experimentados por eles de modo distinto aos demais animais em virtude de seu complexo sistema nervoso. Trata-se de um artifício psicológico: organizar uma fuga retrospectivamente contra algo de que não se possa defender ou fugir, uma “[...] fuga na direção contrária, não para longe do susto, mas em direção a ele, onde ele golpeou, portanto, de certo modo para o interior, para o próprio centro nervoso” (TÜRCKE, 2010a, p. 82).

Todavia, não seria mais lógico evitar ou fugir do choque traumático do que repeti-lo continuamente? Para elucidar essa questão, o filósofo alemão, apoiado na revisão empreendida por Freud² em sua análise a respeito dos sonhos de vivências traumáticas de guerra, avalia que a repetição constante do susto (compulsão à repetição) faz com que ele perca sua horribilidade, adquira certa familiaridade e se livre de seu caráter de surpresa, numa tentativa de torná-lo suportável.

Do ponto de vista neurológico, a memória não se localiza em uma estrutura isolada do cérebro, ela é um desempenho nervoso elementar que envolve a aliança entre diversas partes e regiões isoladas do cérebro que funcionam juntas, num processo complexo de reações neuroquímicas em cadeia e circuitos interligados de células nervosas (neurônios). Como afirma Türcke (2010b, p. 128), “Memória é a própria rede, não algo dentro dela”. De acordo com o neurocientista Iván Izquierdo (2010, p. 23), o cérebro humano tem cerca de 80 bilhões de neurônios, “[...] os do córtex cerebral recebem entre mil e 10 mil conexões – sinapses – procedentes de

outras células nervosas, e emitem prolongamentos que fazem conexão com outros dez a mil neurônios”. Conseqüentemente, há muitas possibilidades de intercomunicação entre os neurônios, sendo que cada uma delas pode gerar memórias.

Com base em estudos da neurociência, Türcke (2010a) argumenta que a inércia desempenha um papel no ato de repetição relacionado à memória, uma vez que pela força da gravidade os organismos tendem a experimentar certa inércia fisiológica, além de uma inércia física; estando propensos a repetir o comprovado e a iniciar o caminho mais cômodo, de menor resistência. Essa tendência de processar as excitações de maneira mais cômoda ocorre no sistema nervoso e Türcke (2010a) a relaciona à “memória procedural”. Dessa forma, para o filósofo alemão, inicialmente a memória consiste num procedimento: “[...] percorrer trajetos pelo sistema nervoso, construí-los, firmá-los, ligá-los em rede e desse modo proporcionar ao organismo um determinado repertório de comportamento” (TÜRCKE, 2010a, p. 38). Inércia, repetição e memória estão, pois, relacionadas reciprocamente.

Os neurocientistas Squire e Kandel (2002) esclarecem que a memória procedural ou não declarativa consiste na memória relativa às capacidades ou habilidades motoras e sensoriais, hábitos, aprendizagem perceptiva e emocional. Embora oriunda da experiência, esse tipo de memória se manifesta como uma alteração de comportamento e não como uma recordação, é inconsciente na medida em que a capacidade de desempenhar a habilidade ou a competência adquirida não parece depender de qualquer recordação consciente. “Em termos evolutivos, [as memórias não declarativas] são antigas, fiáveis e consistentes, fornecendo uma miríade de meios inconscientes de reagir ao mundo” (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 201).

Nesse sentido, o filósofo alemão sustenta que a evacuação de estímulos é pulsão sob o aspecto neurológico, uma vez que o organismo viabiliza caminhos de fuga para os estímulos (impulsos elétricos) e dessa atividade surgem as viações de condução de estímulos entre as células nervosas (do lado pré-sináptico para o pós-sináptico). Logo, as viabilizações neurais são correntes de nervos geradas eletroquimicamente. A construção dessa interconexão de células nervosas é determinada genética e epigeneticamente, porém aquilo que nessa atividade se modifica, realiza o seu desempenho de modo autodeterminado. Em outras palavras: autodeterminação orgâ-

nica “[...] consiste em que o organismo mesmo seja aquele que viabiliza os caminhos de fuga dos estímulos. E, à medida que os viabiliza, ele também neles se consolida” (TÜRCKE, 2010a, p. 149-150), preparando vias de repetição enquanto as traça.

Assim sendo, o organismo começa a estabelecer estruturas por repetição. Com a capacidade de restauração de uma viação de fuga, começa um processo de inteligência orgânica, na medida em que o organismo se torna capaz de reativar viabilizações de fuga de estímulos e, com isso, passa a dispor delas como repertório de conduta. Essa capacidade de repetição constitui a forma elementar de memória orgânica. Segundo Türcke (2010a, p. 152, grifos do autor), tal memória elementar precisa ser compreendida de modo teórico pulsional: “Para *a* viabilização e para *as* viações afinal se pode também dizer: pulsão e destino de pulsão. [...] Destino de pulsão neste caso é apenas uma palavra diferente para memória: o repertório da conduta, do qual o organismo dispõe, mas o qual também dele dispõe”.

Contudo, a memória não trabalha associativamente apenas no sentido neurológico, mas também é vivenciada de modo associativo. O autor alemão defende que a memória se desenvolve a partir do processo de compulsão à repetição traumática: recordar-se da dor para se aprontar para a nova dor na tentativa de construir, por caminhos já viabilizados, um melhor sistema de captação e evacuação de estímulos atormentadores. Em outras palavras: repetição para que o sofrimento e a dor vivenciados não se repitam do mesmo modo novamente. Nesse sentido, a angústia constitui a forma primeva de memória, visto que só existe por meio da recordação de algo desagradável. Logo, a memória desponta com o objetivo de findar os seus motivos e assim ela própria, ou seja, como uma tentativa de sossego para estímulos martirizantes. Squire e Kandel (2002, p. 163) assinalam que as “[...] capacidades de memória mais simples e as que talvez tenham surgido mais precocemente na evolução parecem ser as memórias não declarativas [procedurais] ligadas à sobrevivência, alimentação, acasalamento, defesa e fuga”.

A importância da compulsão à repetição para a gênese da memória conduz ao questionamento de como tal compulsão se principiou no processo de hominização. Diante do extenso decurso temporal do Paleolítico até a contemporaneidade, o início da compulsão à repetição traumática não pode

mais ser determinado, porém as ocorrências de suas formas regradas socialmente são averiguáveis a partir das atividades desenvolvidas pela “humanidade primitiva”, dentre as quais se destaca o sacrifício. Historicamente, o sacrifício consistiu numa forma de expressão dessa compulsão, isto é, numa busca de alívio, de se apaziguar o sentimento de pavor perante forças da natureza não dominadas. “Para se libertar do susto natural pelo qual foi golpeada, a horda de hominídeos golpeia-se mais uma vez a si mesma” (TÜRCKE, 2010a, p. 83). Dessa forma, o sacrifício constituiu a mais antiga das formas concretas de memória explícita, genuinamente humana.

O espaço do ritual é o do aprisionamento fictício do susto. A humanidade primitiva construiu um espaço limitado de conservação das forças da natureza com vistas à sua superação, iniciando-se, assim, um notável processo de internalização. De acordo com Türcke (2010a), o deslocamento e a condensação do susto da natureza para o espaço ritual, manifestações essas da inversão do susto em seu contrário por meio da repetição, engendraram a abertura da forma arcaica de imaginação. Tais operações foram essenciais para a formação do pensamento, da cultura e da hominização:

Nisso se manifesta de maneira especialmente drástica a enorme transvaloração que a compulsão traumática à repetição efetua já em suas formas elementares. Liberar-se do acontecimento pavoroso reproduzindo-o, em vez de fugindo dele, é uma forma de dar-lhe seu *beneplácito*. Mas dar o *beneplácito* a algo pavoroso significa nada menos que romper com a interpretação animal do mundo. (TÜRCKE, 2010b, p. 141, grifo do autor).

Na ritualização da compulsão à repetição traumática, possibilitou-se uma representação, uma dramatização com caráter tanto alucinatório quanto performativo. A encenação do susto vivenciado, por um lado, provocava a alucinação do susto da natureza, mas, por outro, a sua celebração pela ação real. Desse modo, o coletivo realizava a rememoração do susto passado, tornando-o representação, início de um processo de abstração do aqui e agora. Essa atividade performativa da memória é designada como presencialização: fazer presente o ausente, sendo que esse ausente é um passado atormentador, com a finalidade de que ele cesse totalmente.

Conforme Türcke (2010a), a memória humana, em sua origem, é uma busca de libertação do passado, uma tentativa de esquecer um acontecimento pavoroso.

A abertura da imaginação nos sacrifícios rituais fez com que ela possuísse inicialmente uma característica bastante palpável: “[...] no espaço ritual da enformação abre-se um espaço imaginário” (TÜRCKE, 2010a, p. 96). A finalidade do homicídio ritual, num primeiro momento, consistia na obtenção de alívio por descarga de tensão. Entretanto, a constante repetição do homicídio ritual impeliu e preparou os coletivos a gerar em seu favor um “sentido” para tornar esse ritual mais suportável, o que se configurou um salto qualitativo: a representação do *genius*.⁴

Isso, porém, também significa: na perspectiva da história das espécies não há via direta da percepção sensível para a representação mental. [...] Eles [os hominídeos] não tinham o mínimo motivo para fazer isso voluntariamente. Embora o espaço mental seja um excedente da natureza e o local de um novo tipo de armazenagem, ele não é nenhum luxo, mas um produto do desespero. Sem o duro e constante trabalho dos nervos ele não poderia ter surgido. (TÜRCKE, 2010a, p. 101-102).

Somente a partir de um extraordinário desvio da representação performativa foi possível a representação mental. Dessa forma, a representação que, em princípio, era encenada externamente no espaço palpável do ritual, aos poucos passou a ser encenada no espaço impalpável interno – o espaço mental. Aqui também ocorreu uma considerável transformação da memória: da repetição (memória procedural) à re-petição (memória representativa). A repetição não precisava se limitar sempre à reprodução do anteriormente vivido ou realizado, ela podia se realizar ainda de modo não imediato, por meio do seu re-presentar imagético, acústico e linguístico. “Re-petição [buscar de novo] por presencialização é sempre apenas algo imaginário, mas somente por essa imaginação sabemos o que passou, apenas desse modo há passado, história presente” (TÜRCKE, 2010a, p. 39). Só o *homo sapiens* conseguiu atingir, com esforços indizíveis, tal nível de desenvolvimento da memória, constituindo a capacidade de domínio da função psíquica da memória.

Dessa forma, inicia-se uma impulsão para o ressurgimento do ocorrido, uma *repraesentatio*, agora não mais atrelada à presença, de modo que o desempenho da memória extrapola o mero reconhecimento do que está presente, da vivência imediata, passando a vivenciar o que está ausente, uma vivência mediada. Do reconhecimento para a recordação, do repetir para o rebuscar, eis o caminho percorrido pela memória no processo de hominização.

Rebuscar é de fato uma nova camada qualitativa de memória orgânica, mas primeiramente também algo meramente procedimental: presencialização por meio de refazer. Só que agora esse refazer trata de algo que é passado, que em si mesmo é irre recuperável e que apenas mediadamente pode ser presencializado: quando por imaginação é posto diante de si. (TÜRCKE, 2010a, p. 161).

Com efeito, recordar é colocar diante de si o que já ocorreu. Conforme o filósofo alemão, tal atividade sucedeu primeiramente de modo performativo externo, por meio da pressão de estímulos representantes do estímulo original atormentador, com a diferença que os representantes não acometiam o organismo inesperadamente, visto que o próprio organismo humano os suscitava. Esse é precisamente o trabalho da angústia, como já mencionamos. Com isso, o organismo realizou uma operação de inversão de fuga para frente, cuja denominação psicanalítica é compulsão à repetição traumática, deslocando a violência original do estímulo da natureza, que o assalta de modo imprevisível, para estímulos representantes gerados, planejados e repetidos, de modo a condensar essa violência original de modo suportável. §

De acordo com Türcke (2010a), maneiras de percepção consistem em receptividades básicas viabilizadas no organismo para a evacuação de estímulos violentos, ou seja, são viações de fuga de estímulos surgidas, elaboradas e já estabelecidas por repetição. Maneiras de percepção constituem a memória. Somente quando a memória se tornou especificamente humana, quando a reativação do passado não mais se vinculava ao que estava presente, abriu-se um espaço de reposição retrospectiva e surgiu algo novo em termos qualitativos na maneira de percepção animal – as manei-

ras de representação. A evacuação de estímulos traumáticos por meio da repetição comum dirigida conduziu a “humanidade primitiva” à memória e à representação, sendo que o modo como se sedimentou essa representação foi o homicídio ritual.

Em sua análise sobre a compulsão à repetição, Türcke (2010a) sustenta ainda que, no início da mentalidade, imaginação foi alucinação e, inversamente, a alucinação foi a primeira forma do pensamento. As alucinações residem na fronteira da passagem da percepção à imaginação. Elas mantiveram em si essa passagem da repetição à re-petição. Do ponto de vista filogenético, a consciência emergiu do inconsciente, e não o contrário. Por conseguinte, as fabulações oníricas constituíram a atividade primitiva de pensamento, o princípio da consciência humana, de modo que o sonho é “[...] alucinação que submergiu: aquela que passou para o subterrâneo mental. E, na verdade, essa submersão é apenas o lado oposto do nascer da alucinação para a consciência desperta.” (TÜRCKE, 2010a, p. 104). Apenas progressivamente, quando as alucinações se voltaram contra si mesmas numa tentativa de fuga para a frente, tudo aquilo na alucinação que não se convertia em representação consciente desperta passou a ser desviado para um estado mental abaixo da consciência desperta, tornando o espaço mental bidimensional (consciente e inconsciente). Com efeito, constituiu um caminho penoso para o *homo sapiens* desenvolver a memória, discernir entre percepções e representações e designar sonhos como sonhos.

Considerações finais

A questão fundamental motivadora deste artigo foi tratar do processo de gênese da memória à luz do conceito de compulsão à repetição traumática. Vale ressaltar que aqui tencionamos evidenciar a constituição dos processos mnemônicos, embora indubitavelmente eles não ocorram sozinhos. Nesse sentido, procuramos demonstrar que, para Türcke (2010a), a memória despontou como uma tentativa de libertação de estímulos atormentadores por meio do processo de compulsão à repetição traumática. De acordo com o filósofo alemão, os hominídeos do Paleolítico precisaram criar meios de evacuação de estímulos, em virtude da pressão extrema das

forças da natureza e de um sistema nervoso hipersensível. Essa compulsão consiste numa fuga para frente, em direção a um perigo contra o qual o indivíduo não pode se defender ou fugir, numa tentativa de se preparar para a sua irrupção e assim torná-lo mais suportável.

O conteúdo fisiológico fundamental da compulsão à repetição relaciona-se à busca de evacuação de estímulos pendentes pelo organismo por meio de determinadas viações de fuga. Com relação a seu aspecto neurológico, o organismo viabiliza caminhos de fuga para os estímulos, surgindo viações de condução de estímulos entre as células nervosas. Por meio da repetição dessa atividade, o organismo constrói a capacidade de restauração de viações de fuga, passando a dispor de um repertório de conduta. Dessa forma, inicia-se o desenvolvimento da memória procedural mediante o procedimento de repetição das viações de fuga de estímulos. Repetição mantida consiste, pois, numa repetição que se converteu em memória.

No que concerne ao aspecto histórico da compulsão à repetição traumática, os coletivos humanos expressaram essa compulsão em seus rituais de sacrifício. Por meio da união das operações de condensação, deslocamento e inversão, a violência traumática do susto da natureza passou a ser enformada no espaço ritual. Essa ritualização do aprisionamento do susto possibilitou a sua representação, o que engendrou um processo de abertura da imaginação e do espaço mental. Evidentemente, a representação mental teve um espaço de prática para ser exercitada durante considerável tempo até que se consolidasse numa disposição para toda a espécie.

Segundo Türcke (2010a), devido à abertura do espaço mental, ocorreu uma notável transformação da memória só alcançada pelo *homo sapiens*: de memória procedural (vinculada à repetição, ao reconhecimento do que está presente) à memória representativa (relacionada à repetição, à recordação do ausente). Esse salto qualitativo fez com que a memória se constituísse como especificamente humana, não como resultado da evolução biológica, mas sim do desenvolvimento histórico do comportamento, o que demonstra a sua origem social. Com a abertura de um espaço de reposição retrospectiva pela memória, desenvolveu-se a capacidade humana de representação. Diante de tal perspectiva, é possível compreender que a cultura começou, em seus primórdios, como uma estratégia de sobrevivência; ela não era o alvo desse processo, mas por meio dele se constituiu.

Notas

- 1 O termo “humanidade primitiva” refere-se aqui, exclusivamente, ao *homo sapiens* do Paleolítico, sem incluir o *neandertal*.
- 2 Em síntese, ao se deparar com os sonhos dos traumatizados de guerra, Freud empreende, em *Além do princípio do prazer* (1976), uma revisão do conceito de pulsão, que até então era essencialmente pulsão sexual, passando a operar com a dualidade pulsão de vida e pulsão de morte. Com efeito, Türcke (2010a) oferece uma interpretação materialista ao conceito freudiano de pulsão ao considerar a compulsão à repetição traumática como a única pulsão genuinamente humana, sob os aspectos fisiológicos e histórico-filosóficos, situando-a no cerne do desenvolvimento do processo de humanização. Essa fuga para frente assume aqui uma dimensão utópica que impulsiona para o impossível, para algo que não existe, diferenciando-se do caráter regressivo da pulsão de morte apresentado na obra freudiana.
- 3 Por consequência, a origem dos rituais encontra-se no ritual de sacrifício, que inicialmente se concentrou nos sacrifícios humanos para posteriormente se direcionar aos animais e, por fim, aos seres inanimados.
- 4 Forma primitiva arquetípica para a causa final fundamentadora do ritual, uma figura embrionária da divindade.
- 5 Türcke (2010a, p. 162) considera as operações de deslocamento, condensação e inversão como resultados de um afrouxamento de pulsão. “Quando a inversão da fuga dos estímulos desloca para fora, numa fuga para adiante, além do ponto da autoinibição, [...] aí começa esse afrouxamento. [...] Dessa disposição a compulsão à repetição traumática fez uma realidade manifesta. Com ela veio ao mundo a reposição retrospectiva”.

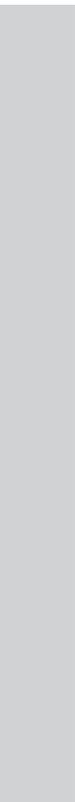
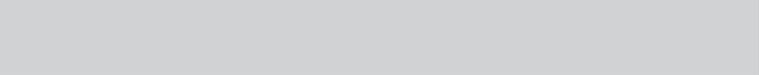
Referências

- FREUD, S. *Além do princípio do prazer: psicologia de grupo e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. A interpretação dos sonhos (1900). In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 4-5.
- IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer: cérebro e memória*. Rio de Janeiro: Vieira et Lent, 2010.
- SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. *Memória: da mente às moléculas*. Porto: Porto, 2002.
- TÜRCKE, C. *Filosofia do sonho*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010a.
- _____. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Ed. Unicamp, 2010b.

Recebido em 7 jan. 2015 / Aprovado em 8 jun. 2015

Para referenciar este texto

GOMES, M. L.; ALMEIDA, J. L. V. Arqueologia da memória: reflexões a partir de Christoph Türcke. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 161-171, set./dez. 2015.



GESTÃO ESCOLAR E CONSELHO DE ESCOLA, QUE RELAÇÃO É ESTA? UM ESTUDO EM BUSCA DE NOVAS FORMAS DE COOPERAÇÃO ENTRE ESCOLA-COMUNIDADE NA REGIÃO DE SOROCABA – SP

SCHOOL MANAGEMENT AND SCHOOL COUNCIL: WHAT IS THIS
RELATIONSHIP? A STUDY FOR SEARCHING NEW MODELS OF
SCHOOL-COMMUNITY COOPERATION

Dulcinéia de Fátima Ferreira

Dra em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)– campus Sorocaba – SP - Brasil
dulceferreira@ufscar.br

Kelen Christina Leite

Dra em Sociologia, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)– campus Sorocaba – SP - Brasil
kelen@ufscar.br

Maria Carla Corrochano

Dra em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)– campus Sorocaba – SP - Brasil
mcarla@ufscar.br

RESUMO: O presente trabalho é resultado do projeto de pesquisa “Gestão escolar e Conselho de escola que relação é esta? Uma análise das experiências de participação da comunidade na escola a partir dos conselhos de escola na região de Sorocaba – SP”. Tomamos como problema a relação entre escola e comunidade a partir dos conselhos de escola. Tivemos como objetivos: mapear experiências de participação da comunidade na escola a partir do conselho de escola; analisar e revelar a potência desta experiência coletiva. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com foco na abordagem cartográfica. Como resultado, apontamos diversos dispositivos mobilizadores e potencialidades de novas formas de cooperação escola-comunidade. Esta pesquisa contou com o apoio MCTI/CNPq/MEC/Capes e está vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais da UFSCar – *campus* Sorocaba.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Conselho de escola. Cooperação escola-comunidade.

ABSTRACT: This study is the result of the research project: School management and school council: what is this relationship? An analysis of community participation experiences from school councils in Sorocaba – SP, Brazil. As a starting point, it could

be identified the relationship between school and community from the school councils. The main goals of this research were to map community involvement experiences at school from the school council and to analyze and reveal the power of this collective experience. It is a qualitative research focused on cartographic approach. As a result, various mobilizing devices are pointed, as well as the potential for new forms of school-community cooperation. This research was supported by MCTI/CNPq/MEC/Capes and is bound to the research group Community Education and Social Movements UFSCar – Sorocabacampus.

KEY WORDS: School management. School council. School-community cooperation.

Primeiras palavras

Em tempos de globalização da exclusão, a participação política ganhou novas configurações. Sente-se na pele uma força atuando sobre nossos corpos, em busca da homogeneização da existência e certo esgotamento de sentido. Na escola, este fenômeno se repete. Muitas pessoas estão adoecendo, por não suportarem o nível de pressão a que estão submetidas.

Os conselhos de escola deliberativos que, na década de 1980, representaram a possibilidade de democratização das escolas públicas, de reinvenção do modo de ser e estar na educação a partir da aproximação escola-comunidade, também sofrem as consequências das políticas neoliberais dos anos de 1990, que atuam de modo invisível na padronização de processos psicossociais. Temos a impressão de que os conselhos desapareceram de cena.

Com o neoliberalismo, mudaram-se as formas de controle e de poder sobre a vida. Um novo processo de produção de existências vai constituindo-se de modo menos explícito. Conforme Rolnik (2011, p. 107), esse sistema não funciona com base na repressão, mas ao contrário, “[...] funciona na base da incitação do desejo, mas sob a condição de interceptar o acesso ao invisível, entulhar tudo de imagem até que o próprio gesto criador fique soterrado e não possa mais se lançar”.

Com a captura e esterilização do desejo, este modelo de racionalidade utilitarista capitalista solapa e fragiliza o ânimo necessário para a briga, fragiliza a resistência da pessoa e a sua capacidade de sonhar. Produzindo consequências perversas no humano além de “[...] uma progressiva segregação e exclusão” (BAUMAN, 1999, p. 9).

Nas escolas, as consequências podem ser observadas no plano visível e invisível. No campo do visível, o desmantelamento dos serviços públicos pode ser percebido na aparência física, na materialidade do abandono das escolas, nas grades, mobiliários quebrados, nas escolas de lata e na superlotação das salas.

No campo do invisível, percebemos uma certa saturação de sentido. Freire (2000b) também toca nesta questão chamando este sentimento de cansaço existencial associado a uma ideia de anestesia histórica, quando as pessoas param de crer no amanhã como projeto.

As consequências desta política no humano (BAUMAN, 1999) foram, e ainda são, perversas, a tal ponto de abalar a esperança de que podemos reinventar o modo de ser e estar na educação e de que um outro mundo é possível¹.

Na medida em que o modo de funcionar da escola se assenta “[...] nos moldes burocráticos, tutelares e normalizadores” (BARROS, 2004, p. 109), através de dinâmicas centralizadoras de organização, controle dos processos inventivos com pacotes pedagógicos, contribui para a produção do sentimento de impotência, inexistência, ineficácia, improdutivo, conforme ressalta Santos (2004).

No entanto, mesmo sob esta nova forma de controle, o sufocamento das forças inventivas e de resistência nunca é total, afinal, “[...] tudo racha e estala como no equipamento de um veleiro destrozado” (PELBART, 2010, p. 42). Podemos afirmar que existe uma multiplicidade de experiências locais que podem funcionar como dispositivos² mobilizadores de novas formas de cooperação escola-comunidade.

1 Desenhando o cenário da inquietação

Ao analisarmos o cenário atual, percebemos que a mobilização pela democratização da educação, que havia se iniciado na década de 1980, corre perigo. Com o avanço das políticas neoliberais “[...] de cunho individualista, oposto à construção da solidariedade e do respeito às diferenças” (ARELARO; VALENTE, 2002, p. 15), os conselhos de escola deliberativos, criados com a intenção de garantir a participação democrática da comunidade na vida da escola, também parecem ter mudado o rumo.

O debate no campo da gestão democrática e da participação da comunidade na escola³ ainda permanece vivo, tanto nos processos de formação de gestores como nas escolas e cursos de formação continuada para educadores que já estão atuando na gestão escolar. Hoje, mais que nunca, percebemos a urgência de “[...] uma nova cultura política emancipatória” (SANTOS, 2007) e a escola não pode ficar de fora.

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 2000a, p. 89).

Esta tarefa exige de nós habilidades que ainda estamos a desenvolver. A ideia de gestão democrática participativa da escola pública é bem recente. Foi com a Constituição Federal de 1988, nas lutas que a antecederam e nos debates que a sucederam, que o tema da gestão democrática ganhou visibilidade e força no cenário nacional.

Em meados dos anos de 1980, após quase vinte anos de ditadura militar, nosso país vivenciou um intenso processo de mobilização popular em torno da democratização. São greves, manifestações políticas que se espalham. Estas lutas trouxeram de volta a possibilidade de reconstruirmos um país democrático, mais justo e mais humano.

No contexto da redemocratização do país, na década de 1980, os movimentos associativos populares passaram a reclamar participação na gestão pública. O desejo de participação comunitária se inseriu nos debates da Constituinte, que geraram, posteriormente, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil. Esses conselhos têm um caráter nitidamente de ação política e aliam o saber letrado com o saber popular, por meio da representação das categorias sociais de

base. São muitas as formas de organização e as funções atribuídas a esses conselhos, mas sua origem radica sempre no desejo de participação na formulação e na gestão das políticas públicas. (BRASIL, 2007a, p. 17).

O movimento pela Constituinte cresce e ganha força. No campo específico, aqui discutido, a Constituição Federal de 1988 traz em seu texto final, no artigo 206, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional.

Embora os anos de 1980 caracterizem-se por um período muito fértil, com diversas mobilizações em torno da democratização do país, em 1989, com a vitória de Fernando Collor de Mello para Presidente da República, intensifica-se a implantação da política neoliberal, continuada por Fernando Henrique Cardoso, mas já iniciada no governo de José Sarney e, com ela, um processo de desmobilização popular; uma tentativa de promover um desmanche do Estado, até certo ponto exitoso; elevação dos juros; desregulamentação do setor financeiro; queda nos impostos sobre altos rendimentos; abolição e/ou afrouxamento dos controles sobre fluxos financeiros; abertura de capital; elevação do desemprego; ataque aos movimentos grevistas; massivo processo de privatização das empresas estatais, dentre tantas outras medidas de desresponsabilização do Estado frente aos direitos sociais dos cidadãos.

No entanto, assim como outrora, sob esta nova forma de controle, o sufocamento das forças inventivas e de resistência não foi total. O princípio da democratização continua orientando novas mobilizações sociais. No campo da educação seguimos avançando com conquistas na legislação. Podemos citar, como exemplo, o debate que se travou em torno da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96), que reafirmou novamente a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação, conforme pode ser confirmado no seu artigo 3º. Ainda na LDB, a aproximação e o diálogo família, escola e comunidade é apresentada como uma incumbência dos estabelecimentos de ensino.

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010) também apresenta em seus objetivos e prioridades

[...] a democratização da gestão do ensino, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2000, p. 33).

Na mesma direção, em março de 2007, o Ministro da Educação anuncia o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) (BRASIL, 2007a). Nele, o governo aponta a preocupação com a criação de um Sistema Único de Educação.

O Plano aponta para a necessidade de superarmos falsas oposições que foram criadas, entre segmentos e modalidades de ensino. Estabelece metas de aprendizagem, valorização dos profissionais da educação com a criação de um piso salarial nacional e processo de formação continuada. Propõe uma maior aproximação entre universidade e educação básica, apoio aos municípios com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) inferiores à média nacional, dentre outras medidas. Reconhece

[...] na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre a socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007a, p. 5).

No final desta primeira década dos anos 2000, entra em cena um amplo processo de discussão em torno da educação nacional. Durante o ano de 2009/2010, ocorreram plenárias municipais, regionais e estaduais preparando o texto-base para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com o tema: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação, Plano Nacional de Educação: Suas diretrizes e Estratégias

de Ação”. Esta Conferência serviu de base para a preparação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lein.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). No artigo 2º do PNE que trata das diretrizes, a gestão democrática ganha destaque: “Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

O Plano também apresenta vinte metas a serem seguidas. Dentre elas, a meta 19 vincula a contratação dos diretores de escola, no caso de nomeação, a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 59).

Ressalta que

A gestão democrática da educação não se constitui um fim em si mesmo, mas em importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional, incluindo: as formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão (Estratégia 19.1); a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4); a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5); a constituição de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação (Estratégia 19.3); a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6); e a efetivação de processos

de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Estratégia 19.7). (BRASIL, 2014, p. 59-60).

Podemos afirmar que, desde a Constituição de 1988 até a aprovação do PNE (2014-2024), o princípio da gestão democrática e da participação da comunidade na escola esteve presente nos debates e na legislação da educação brasileira. No entanto, mesmo com o aparato legal que valoriza e estimula a democratização, as relações de força e controle continuam existindo.

A escola, como local de trabalho e de encontros humanos, não fica fora desta disputa de forças. Muitas vezes, marcada pelo modo de produção de subjetividades predominante, que é o da produção da homogeneização, com sufocamento dos processos inventivos, fica presa ao modelo de gestão burocrática, autocrática. Neste caso, a gestão da escola acaba contribuindo para o distanciamento escola-comunidade, inibindo, assim, o nascimento de uma nova cultura política emancipatória, conforme propõe Santos (2005).

Conforme Santos (2000), o modelo de racionalidade que impera no contexto em que vivemos, é aquele que parte da racionalidade ocidental, que chamou de “*razão indolente*”. Segundo ele, (2004) a “*razão indolente*” tem por objetivo contrair o presente e expandir o futuro. “A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro”. Dessa forma, ao contrair o presente, essa razão procura transformar as experiências sociais do mundo como algo inexistente, insignificante, localizado. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente, transformando-o em algo predeterminado.

Ao reduzir o presente, esse modelo de racionalidade contribui para a produção do sentimento de “*não-existência*”, reforça a ideia de que nada está acontecendo, ou vai acontecer e por isso não temos nada a fazer, uma vez que o futuro já está definido. Este modo de pensar abre espaço para o desânimo, a descrença, a falta de esperança, o sentimento de impotência, incompetência, inexistência e o pensamento fatalista de fim da história.

Santos (2004) afirma que, através da “*lógica da escala dominante*”⁴, a “*razão indolente*” produz a ideia do local como algo incapaz de ser considerado como experiência credível, portanto algo que possa ser conside-

rado como uma experiência contra-hegemônica, capaz de desglobalizar o mundo neoliberal para reglobalizá-lo com um olhar mais social e humano.

A um novo modelo de racionalidade, Santos (2004) chamou de “*racionalidade cosmopolita*”. Esta “razão” segue uma trajetória inversa à proposta pela “*razão indolente*”. Propõe expandir o presente e contrair o futuro. Através do procedimento da “*sociologia das ausências*”⁵, procura tornar presentes as experiências produzidas como ausentes, ampliando assim o presente. E, através da “*sociologia das emergências*”⁶, procura contrair o futuro, tornando-o objeto de cuidado, pois passa a ser visto como possibilidades que vão se constituindo no presente.

2 Pesquisa como possibilidade de compreender a relação gestão escolar e conselho de escola

Com a intenção de produzir um “[...] conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2004), optamos pela concepção de ciência que vê o ato de pesquisar como um processo de “emancipação” e não de “regulação” (SANTOS, 1996, p. 25). Para tanto, procuramos realizar um *trabalho de tradução*⁷.

Revelar como vem se dando a participação da comunidade na escola, pressupõe cartografar o percurso, para nós “[...] conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 30). Conforme Kastrup (2012), a cartografia nos permite um modo de observação que se apoia na “atenção flutuante” e no “reconhecimento atento” e possibilita não somente a seleção de informações, mas a detecção de signos e forças circulantes em curso.

Ao realizarmos esta pesquisa interrogamo-nos sobre a relação gestão da escola e comunidade, a partir do conselho de escola. Tivemos como objetivo mapear experiências de efetiva participação da comunidade na escola. Inicialmente trabalhamos no estudo das possibilidades para definição do mapa que contemplaria a Região de Sorocaba a ser pesquisada.

A Região de Sorocaba, aqui adotada, foi a mesma das Diretorias Regionais de Educação do Estado de São Paulo, as DREs Sorocaba e Votorantim⁸. Durante o ano de 2012, contatamos as DREs acima citadas e sete Secretarias Municipais de Educação, que estão neste desenho ado-

tado, buscando indicações de escolas que possuíssem o conselho de escola participativo. Dentre os municípios e DREs contatados, tivemos apenas a autorização da DRE Votorantim com a indicação de três escolas estaduais localizadas nos municípios de Votorantim, Salto de Pirapora e Pilar do Sul; e dois municípios, Pilar do Sul e Piedade, tivemos a indicação de uma escola de cada município.

No primeiro semestre de 2013, iniciamos a pesquisa de campo. Durante o percurso pudemos encontrar pistas sobre possíveis dispositivos mobilizados de novas formas de cooperação no encontro escola-comunidade.

3 Gestão escolar e conselho de escola: que relação é esta?

Iniciamos nossa apresentação com o cenário da inquietação. Revisitamos a legislação brasileira que preconiza uma gestão democrática da escola. Identificamos um recuo da mobilização popular a partir dos anos de 1990. Reafirmamos que a história é tempo de possibilidades. Compartilhamos aqui algumas pistas em torno da possibilidade de novas formas de cooperação escola-comunidade.

Reconhecemos que, ao assumir a gestão de uma escola, o(a) educador(a) tem pela frente o desafio político de articular e colocar em diálogo as várias forças de poder que estão em jogo no interior da escola e na relação com a comunidade. Esta não é uma tarefa fácil.

Consideramos a ideia de tornar-se um gestor democrático como um movimento, inicialmente, de reinvenção de si⁹ mesmo. Será preciso romper com posturas cristalizadas em busca da composição de processos coletivos.

Adotamos a ideia de gestão como aquela que “[...] refere-se às formas como os humanos produzem suas atividades no trabalho, que implicam imprevisibilidade e possibilidade de criação” (BARROS, 2004, p.107). Embora a concepção de gestão democrática da escola venha no sentido de democratizar a ação de organização, planejamento, participação, ainda temos muito que caminhar, principalmente no que tange a participação popular, a autonomia da escola e qualidade pedagógica, pois muito do que vivemos assenta-se em modelos e concepções de séculos passados.

Durante dois anos nossa atenção voltou-se para os conselhos de escola, pois enxergávamos este encontro humano como um dispositivo mobili-

zador de novas formas de cooperação escola-comunidade. Gérmen potencial capaz de instaurar ou restaurar uma rede de relações sociais necessárias à existência de uma comunidade e que reagem “[...] contra a perda do direito mais fundamental, o direito de um grupo social formular, ele próprio, seus quadros de referências e seus modos de comportamento” (CERTEAU, 2012, p. 39). Procuramos pistas que demonstrassem como a relação comunidade-escola pode contribuir para recuperarmos a potência da vida nas escolas.

Inicialmente, a discussão em torno da participação da comunidade na escola partiu de um referencial teórico (LÜCK, 2010) que classificava a participação da seguinte forma: participação como presença, participação como expressão verbal e discussão de ideias, participação como representação, participação como tomada de decisão, participação como engajamento.

Durante a pesquisa, a classificação da participação proposta por Lück (2010) não nos parecia suficiente para descrever a multiplicidade de possibilidades em processo de gestação. Com o propósito de cartografar as experiências em curso e realizar um trabalho de tradução, capaz de potencializar as experiências locais em curso, experimentamos a dissolução do ponto de vista do observador (PASSOS; EIRADO, 2012), sem anular a observação.

Ao dissolvermos o ponto de vista do observador, que trazia um conceito de participação fechado, abrimo-nos para as variações que a experiência nos anunciava. Este deslocamento possibilitou-nos a identificação de diversos germens potenciais de participação em curso existentes nestas experiências de participação da comunidade na escola, a partir dos conselhos de escola.

Durante o ano de 2013, acompanhamos onze encontros de conselho de escola, participamos de dois eventos culturais e realizamos entrevistas livres com as gestoras das escolas. O avanço no estado da arte do conhecimento pode ser observado e revelado através da multiplicidade de possibilidades de participação presentes nas escolas. Pudemos destacar alguns germens potenciais de participação da comunidade na escola a partir das reuniões dos conselhos de escola, dentre os quais destacamos:

- a) A acolhida da voz do pai, educadores e estudante. Apresenta-se como possibilidade de escuta, como espaço público para explicitar e conviver com diversas posições sobre o mesmo assunto.

- b) A integração escola-comunidade. Este processo de aproximação, favorece o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Acontece de forma sutil e invisível na medida em que todos dedicam tempo de suas vidas para pensar algo de interesse comum.
- c) O espaço de articulação e conhecimento da rede de cuidados (assistência social) e de outras instâncias (conselho tutelar) com a educação, apresentando uma preocupação com a integridade e integração das crianças. Durante as reuniões identificamos como o cuidado com a criança, em situação de vulnerabilidade social, vai se constituindo e sendo assumido, de forma colaborativa, pelos adultos presentes.
- d) O conselho como espaço formativo na perspectiva da experiência democrática a partir da problematização, argumentação, retomada de assuntos discutidos em reuniões anteriores, tomada de decisão coletiva, partilha dos desdobramentos referentes a decisões anteriores. A participação em reuniões com esta dinâmica dialógica e democrática revela a importância da participação dos pais, abre-se possibilidade tanto para o aprendizado da democracia como para a mudança nas relações de poder estabelecidas dentro da escola.
- e) As ações conjuntas que vão além da reunião: organização e realização de festas e atividades culturais; o acompanhamento dos recursos destinados à escola de forma transparente e a organização dos pais em torno da sua representação no conselho. Apontam para a partilha da responsabilidade e uma gestão mais colaborativa.
- f) Acreditamos que o encontro escola-comunidade pode gerar outros modelos de encontro, para além da lógica do consumo e da dominação. É possível recuperar as redes de colaboração, de trocas, de solidariedade e reciprocidade.

4 Conclusões provisórias

É importante lembrar que o direito à educação, na atualidade brasileira, não se limita ao acesso à escola, nem somente à permanência, mas implica em ter acesso a uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade, capaz de

[...] construir uma sociedade livre, justa, solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação (BRASIL, 2007b, p. 6).

Durante dois anos dedicamos nossa atenção aos conselhos de escola na região de Sorocaba. Procuramos mapear formas de participação da comunidade na escola a partir do conselho de escola. No decorrer da pesquisa percebemos que a ideia de participação que carregávamos não era suficiente para revelar a multiplicidade de possibilidades de cooperação escola-comunidade. Percebemos que se trata de um tema urgente. Ficamos atentos a outras formas de aproximação em curso.

Aqui podemos apontar, a partir da pesquisa, que o “espaço” conselho de escola configura-se como um “território existencial”, que, por si só, já se apresenta como um dispositivo mobilizador de novas formas de cooperação – um gérmen potencial, pois coloca em diálogo educadores, gestores, servidores, pais e alunos em torno de questões de interesse coletivo. Possibilita a experimentação política do debate em torno de temas polêmicos.

A re-união do conselho torna pública questões, inquietações, preocupações e sentimentos como raiva, injustiça, que muitas vezes não fazem parte do cotidiano das pessoas. O encontro força o deslocamento.

Vislumbramos que seria interessante potencializar este encontro, dar mais importância para a potência de vida ali presente. Poderiam ser organizados encontros temáticos formativos para além das agendas obrigatórias. A dinâmica dos encontros com a acolhida, o cafezinho, o espaço para aproximação pode tecer uma rede invisível entre os integrantes do conselho capaz de produzir um sentimento de pertencimento.

O modo como o gestor (o presidente do conselho) conduz a reunião também pode se constituir como um gérmen potencial na medida em que, por exemplo, se reorganiza a pauta com a participação dos integrantes, explicita a importância do trabalho coletivo, valoriza e acolhe a fala dos participantes, cria espaço para informes relativos a acontecimentos na comunidade e a inclusão de outros pontos de pauta.

A garantia da presença das partes citadas é um exercício da democracia, na medida em que torna público os pontos de vista, propõe debate, valoriza a argumentação contrária e favorável, sugere consenso, quando possível, atua na composição de aproximações e respeito quando as posições são divergentes.

O encontro gestão escolar e conselho de escola é um encontro político. Pode funcionar como um dispositivo mobilizador de novos modos de cooperação escola-comunidade. O desafio está nos agenciamentos que se produzem nestes encontros, portanto, no modo como as pessoas investem na construção de uma nova cultura política em que possamos re-aprender a democracia.

Notas

- 1 Quando falamos em “um outro mundo possível”, inspiramo-nos nos Fóruns Sociais Mundiais. “O FSM é um dos pilares do movimento global que, há cerca de (mais de) dez anos atrás, começou a questionar a globalização neoliberal, a qual nessa altura emergia como expressão do triunfo histórico do capitalismo com a pretensão de prever o futuro de todas as sociedades do mundo. Ao pôr em questão o destino histórico que a globalização neoliberal proclamava simbolizar, o movimento de protesto e a formulação de alternativas então geradas apresentaram-se, desde o início, como um tipo de globalização alternativa e contra-hegemônica, baseada na articulação entre lutas locais, nacionais e globais, conduzidas por movimentos sociais e organizações não-governamentais, unidos pela convicção de que um outro mundo é possível.” (SANTOS, 2005, p. 9).
- 2 “Michel Foucault (1979) nomeia dispositivo ‘um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (p.244). Foucault afirma, ainda, que a relação entre os elementos do dispositivo indica a existência de mudança de posições e modificação de funções. Para ele um dispositivo responde sempre a uma urgência, que se revela por sua função estratégica ou dominante.” (KASTRUP, 2012, p. 77).
- 3 “‘Gestão participativa’ e ‘democracia participativa’ são, de certa forma, redundantes, tratando-se, no entanto, de uma redundância útil, no sentido de reforçar uma das dimensões mais importantes da gestão educacional democrática, sem a qual esta não se efetiva”. (LÜCK, 2010, p. 27).
- 4 “Escala que nos últimos vinte anos adquiriu uma importância sem precedentes nos mais diversos campos sociais. Trata-se da escala que privilegia as entidades, ou realidades, que alargam o seu âmbito a todo globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais. No âmbito desta lógica, a não existência é produzida sob a forma do particular, e do local. As entidades, ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global.” (SANTOS, 2004, p. 788).
- 5 “A sociologia das ausências trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe [...]o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2004, p. 786). Ela contribui na aplicação do presente.

- 6 “A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro, segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo quanto é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através da actividade do cuidado.” (SANTOS, 2004, p. 794).
- 7 “O trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência.” (SANTOS, 2004, p. 812).
- 8 Diretorias Regionais de Educação do Estado de São Paulo (DRE) que contactamos e seus respectivos Municípios:
DRE Sorocaba – município: Sorocaba.
DRE Votorantim – municípios: Votorantim, Salto de Pirapora, Pilar do Sul, Tapiraí, Piedade, Araçoiaba da Serra, Capela do Alto.
- 9 A ideia de si aqui utilizada relaciona-se aos estudos de Michel Foucault, como possibilidade de diferirmos do que se cristalizou em nós.

Referências

ARELARO, Lisete; VALENTE, Ivan. *Progressão continuada x promoção automática: E a qualidade do ensino?* São Paulo, 2002.

ABDALA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). *Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da Globalização*. São Paulo, Paulus, 2004. p. 93-114. BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Modos de gestão e produção de subjetividades. In: BRASIL. Centro de Documentação e Informação. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020): Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010 aprovado na câmara dos deputados. Brasília, DF: Edições Câmara, 2011.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. *Lei n.º 9.394/96*: dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. *Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília, DF, 2007b.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2000a.

_____. *Política e Educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LÜCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 109-130.

PASSOS, E. ; BARROS, R. B. de. A cartografia como Método de pesquisa-intervenção. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 109-130.

PELBART, Peter Pál. Poder sobre a vida, potência da vida. *Revista Lugar comum*, n.17, p.33-43, 2010.

ROLNIK, Sueli. *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; SANTOS, B. S dos; AZEVEDO, J. C. de. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os processos da Globalização. In: _____. *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001. p. 31- 106.

_____. (Org.). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um discurso sobre as Ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

_____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Recebido em 24 jul. 2015 / Aprovado em 2 set. 2015

Para referenciar este texto

FERREIRA, D. F.; LEITE, K. C.; CORROCHANO, M. C. Gestão escolar e conselho de escola, que relação é esta? Um estudo em busca de novas formas de cooperação entre escola-comunidade na Região de Sorocaba – SP. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 173-188, set./dez. 2015.

A FILOSOFIA COMO UMA DAS FONTES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN: A IMPORTÂNCIA DA DIALÓGICA CULTURAL

PHILOSOPHY AS A SOURCE FOR THE COMPLEX THOUGHT OF
EDGAR MORIN: THE IMPORTANCE OF CULTURAL DIALOGIC

Cleide Rita Silvério de Almeida

Professora do programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Nove de Julho
cleidea@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho apresenta um breve quadro de autores – como Heráclito, Montaigne e Marx, entre outros – que se constituíram em fontes para Edgar Morin, tendo desempenhado importante papel em sua formação, e que podem também apontar caminhos para a tarefa de formação de nossos alunos na educação escolar, por meio não só de processos instrucionais, mas de dinâmicas de reflexão mobilizadoras do pensar que se apresentam como forças de interrogação sobre a condição humana. O pensamento complexo foi nutrido por diversas questões filosóficas que podem ser entrelaçadas com o romance, a poesia e o cinema, os quais, ao expor as complexidades humanas, vão ao encontro da curiosidade que sempre instigou Morin. Trata-se de um conhecimento que propõe a discussão dos opostos e das contradições como complementares e indissociáveis e aponta para a importância do diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Pensamento complexo. Educação.

ABSTRACT: This paper presents a brief authors frame – Heraclitus, Montaigne and Marx, among others – which constituted sources for Edgar Morin, having played an important role in his formation, and that may also point the way for the formation task of our students, not only by means of instructional processes, but due to mobilizing reflection dynamics of thinking that appear as question forces on the human condition. Complex thought was nourished by various philosophical questions that can be intertwined with romance, poetry and cinema, which, by exposing human complexities, meet the curiosity that always prompted Morin. It is a knowledge which proposes the discussion of opposites and contradictions as complementary and inseparable, and points to the importance of dialogue.

KEY WORDS: Philosophy. Complex thought. Education.

1 Introdução

“Complexificar significa também crer na poesia de uma cultura.”
(MORIN, 2002, p. 10)

Assim como os animais onívoros, que não são só herbívoros ou carnívoros, mas capazes de metabolizar alimentos de diferentes tipos, Edgar Morin sempre teve “curiosidades onívoras” (MORIN, 2000b, p. 34) estimuladas e alimentadas por diversas fontes culturais, como o cinema, a literatura e a filosofia. Este trabalho se propõe a tarefa de trazer uma primeira aproximação com estas fontes ou com passagens de sua obra em que ele as comenta, explicita ou a elas remete. Ele reconhece: “[...] foram os pensadores, não apenas os reputados filósofos, mas também historiadores, romancistas e poetas, que me nutriram” (MORIN, 2013, p. 9). E acrescenta:

Os filósofos que me marcaram são aqueles que nutriram a unidade e diversidade de minhas interrogações. Meus filósofos, volto a repetir, não são todos “filósofos”, entre eles encontram-se romancistas como Dostoiévski, matemáticos e metamatemáticos como Heinz Von Foerster, fundadores de espiritualidades e de ética como Jesus ou Buda e, também, o titã Beethoven... (MORIN, 2013, p. 17).

O trabalho de elaboração do pensamento complexo associou expressões filosóficas diversas que, em constante diálogo e articulação, criaram um sistema de ideias abertas. Estas trazem à tona a cultura e a trama do conhecimento vai sendo tecida nesta relação entre cultura e sociedade. As ideias estão em interação com a práxis histórica, mas, como apontamos para um sistema de ideias abertas, é importante falar da dialógica cultural, que expressa a possibilidade de pontos de vista diferentes.

Atualmente, por exemplo, estudamos e entramos em contato com o pensamento filosófico produzido na América do Sul, América do Norte, África, Europa, e entendemos que tais contextos, com seus respectivos ambientes socioculturais, impregnam e interagem com o sistema de ideias. Pode-se dizer que as culturas presentes em cada sociedade são co-autoras na produção de teorias e sistemas de ideias. A dialógica

cultural supõe troca e intercâmbio, estimulando a conhecer e reconhecer a importância de outras culturas, ao mesmo tempo em que permite um exercício crítico em relação à nossa. É uma experiência de alteridade que amplia nosso olhar, respeitando outras perspectivas além daquela com a qual estamos familiarizados. Neste sentido, trazemos o pensamento complexo como um enfoque em educação que respeita a multiplicidade e o entrosamento entre elementos heterogêneos, ou até mesmo antagônicos, que desafiam a um diálogo incessante, evitando batalhas, dogmatismos e intolerâncias.

A filosofia – tratada neste trabalho com uma das fontes do pensamento complexo – também contou, em sua história inicial, com a força do diálogo. Morin esclarece que sua relação com este sistema de ideias não se limitou à disciplina filosofia, e reconhece sua dívida com outros formadores, como os romancistas, os matemáticos e outros anteriormente citados, que viveram em culturas e momentos históricos diversos. Para ele, “[...] a filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador, [constituindo-se como] uma força de interrogação e reflexão” (MORIN, 2000a, p. 23).

Sua primeira fonte expressiva de nutrição foi a cultura da Rua de Ménilmontant, pois lá ficou envolvido com o mistério do cinema que, junto com a literatura, alimentava seu interior, colaborando também para o desenvolvimento do autodidatismo que lhe é característico. A vida imaginária proporcionada pelo cinema e pela literatura possibilitava encontrar correspondências com a vida vivida. Em *Meus demônios*, Morin (2000b, p. 20) afirma: “Pelo romance e pelo livro, cheguei ao mundo”.

Junto com seu primo Fredy, explorava o bairro como se fosse uma aventura e frequentava os três cinemas: o Phénix, o Ménil e o Século XX.

Morin é um buscador inquieto, itinerante e incessante de ideias. Lendo sobre sua vida, é possível afirmar que a ausência de um sistema de referências construído a partir do núcleo familiar tornou-o disponível para conhecer e acolher o novo, uma vez que não carregava uma herança de crenças e valores. A perda da mãe aos 9 anos e o fato de terem escondido dele o acontecido fizeram com que ele mergulhasse nas contradições da vida desde cedo. Não carregando em sua bagagem nenhuma verdade absoluta, abriu-se a um caminho que, como apresenta em *O método 1* (MORIN, 2003, p. 39), assemelha-se àquilo que o Tao chama de Espírito

do Vale, o qual “[...] recebe todas as águas que derramam nele, [ou] como uma abelha que se inebriou de tanto colher o mel de mil flores, para fazer dos diversos polens um único mel” (MORIN, 2000b, p. 41).

A ausência de um referencial familiar articulada à busca, ao autodidatismo e a uma atitude onívora vão tecendo uma postura indisciplinar, no sentido de não se fechar no recorte específico de uma teoria. Isto também tem como consequência uma conduta contínua de estudante dos assuntos humanos. Este processo de elaboração pessoal constrói-se na diversidade e comunicação entre os conhecimentos, plantando desde o início os alicerces de um pensamento complexo, mesmo que este nome a princípio não fosse usado. Em contato com pensamentos vários, constelação de conceitos e ideias, Morin aprendia com os filósofos ao mesmo tempo em que estabelecia um diálogo com aqueles mestres.

2 Encontros

Heráclito é frequente na obra de Morin e a ideia que ele sempre cita, “viver de morte, morrer de vida”, tem um vínculo profundo com sua história pessoal, movida por contradições desde seu nascimento. Vidal, pai de Morin, revela ao filho, depois de muitos anos, que a mãe sofria de uma lesão no coração causada pela gripe espanhola e que ela não deveria engravidar. Mas ela tinha omitido do marido esta proibição. Embora sua morte não tenha ocorrido no momento do parto, mas durante uma viagem de trem, o nascimento de Morin foi marcado por uma tensão entre vida-morte-vida. A morte de Luna, sua mãe, e a ferida que se abriu no pequeno Edgar são apresentadas em seus escritos, e em *Vidal e os seus* (MORIN, 1994) temos conhecimento dos fatos com toda sensibilidade e dor que permearam este momento.

A respeito da importância das contradições, nascidas a partir de um contexto de vida e tornadas presentes em sua obra, e também por fazer com que Morin retome os autores que com elas trabalham, vale destacar duas passagens:

[...] vivi desde a infância o combate entre desesperança e esperança. Esse combate, oriundo de uma contradição entre a

consciência de que a morte de minha mãe era irreversível e a esperança irremediável de sua volta (ela nunca deixou de voltar em meus sonhos), deslocou-se no mundo de minhas idéias e em minhas idéias do mundo, e tornou-se o combate entre um ceticismo irremediável e uma esperança sempre renovada. (MORIN, 2000b, p. 49).

Daí minha fascinação pelos autores que viveram mais íntima e intensamente esta contradição (Pascal, Dostoievski), pelos filósofos da contradição que, na verdade, nunca a suprimem (Heráclito, Hegel). Passo de uma a outra polaridade segundo a última influência maior, mas, fazendo-o, não cesso de alimentar a ambas. (MORIN, 2000b, p. 50-51).

Em livro que traz entrevistas concedidas a Djénane Tager, Morin (2010) aponta Heráclito como uma leitura marcante e um pensamento que o ajudou em sua formação. Acrescenta que até hoje, quando há necessidade de se suprir, lê alguns fragmentos que revigoram o seu pensar. Ao lado deste filósofo grego das contradições, Morin (2010, p. 83) também foi leitor de Hegel, visto por ele como um “[...] pensador em movimento, que se defronta incessantemente com as contradições” e com o devir, e que formou a base de seu marxismo. Retoma a importância também de outras contribuições, como de Jankélévitch e Bachelard, cujos cursos seguiu na Sorbonne.

Perguntado sobre se sua identidade de filósofo havia permanecido marxista, comenta:

Meu marxismo, ou melhor, meu marxismo-hegeliano já integrava, em 1950, as contribuições de Freud, Jung, Ferenczi, Otto Rank e de filósofos como Jankélévitch e Bachelard. Mas, no fim dos anos 1950, abandonei esse tipo de abordagem fechada em prol de uma constelação de pensamentos nos quais Marx e Hegel certamente têm seu lugar, mas com Heráclito, Pascal, Kant, Nietzsche, Husserl e Heidegger. (MORIN, 2010, p. 88).

E em *Meus demônios* afirma: “E, se sou atraído pelo marxismo, é porque pressinto que é um pensamento que enfrenta e supera as contradições” (MORIN, 2000b, p. 53).

O pensamento complexo foi-se construindo neste movimento de correntes e contracorrentes, procurando articular e dialogar com forças antagônicas: “De qualquer forma, foi sempre o choque entre duas idéias contrárias que suscitou cada um de meus livros” (MORIN, 2000b, p. 60). Não se trata de um pensamento baseado em compatibilidades, mas que assume as tensões existentes entre as dissonâncias, divergências e os conflitos, promovendo um diálogo entre a contradição e a dúvida e entre várias maneiras de pensar.

[...] alimentei-me, ao mesmo tempo que das leituras marxistas de meus anos de formação, de leituras “existencialistas”, como aquelas da primeira tradução de Heidegger (O que é metafísica?), dos escritos de Jean Wahl sobre Kierkegaard, dos textos de Heidegger. De Scheler e de Jankélévitch, do Sartre pré-marxista etc. (MORIN, 2000b, p. 67).

O pensamento de Morin caminha com desenvoltura pelos antagonismos, procurando reunir coisas que, aparentemente, estão separadas. Complexificar é também religar, unir, contextualizar e dialogizar. Pensamento que não fica estático, unidimensional, mas opera por reorganizações contínuas, usando como antídoto a força das interrogações constantes e lidando com as incertezas. “Sou o que sou porque me alimentei em mil fontes.” (MORIN, 2000b, p. 254). “Ainda hoje, procuro no dia-a-dia abraçar o mundo em sua multiplicidade e seu devir, leio revistas e os mais diversos livros. [...] continuo a lançar minhas redes para pescar o oceano.” (MORIN, 2000b, p. 256).

Ao longo de sua obra, este autor faz referências aos pensadores que o alimentaram, como Montaigne, Rousseau, Hegel, Pascal e Dostoiévski, entre outros.

Vale dedicar ao menos uma passagem importante sobre Montaigne, considerando que em seu livro que trata da educação, *A cabeça bem-feita*, Morin (2000a, p. 21) apresenta a formulação de Montaigne segundo a qual

“[...] mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”, inspiração para o título da obra.

[...] gostaria também que se tivesse o cuidado de lhe escolher um preceptor com a cabeça mais bem-feita do que bem recheada [...]. Os professores não param de gritar em nossos ouvidos, como quem entornasse o conhecimento num funil: nossa tarefa seria apenas repetir o que nos disseram. [...] Não quero que só o preceptor invente e fale: quero que, quando chegar a vez de seu discípulo, o escute falar. Sócrates e mais tarde Arcesilau mandavam primeiramente seus discípulos falarem, e só depois lhes falavam. [...] Que ele não lhe peça contas somente das palavras de sua lição, mas do sentido e da substância. E que julgue o proveito que a criança terá tirado, não pelo testemunho de sua memória, mas pelo de sua vida. Que a faça mostrar com cem feições diferentes o que tiver acabado de aprender, adaptando-o a outros tantos diversos assuntos para ver se aprendeu realmente e assimilou [...]. Regurgitar a comida tal como a engolimos é sinal de sua crueza e de indigestão: o estômago não fez seu trabalho se não mudou o estado e a forma do que lhe foi dado a digerir. [...] Que o preceptor faça o menino tudo passar pelo próprio crivo e que nada se aloje em sua cabeça por simples autoridade ou confiança. [...] O ganho de nosso estudo é termo-nos tornado melhores e mais sábios. É a inteligência (dizia Epicarmo) que vê e ouve; é a inteligência que tudo aproveita, que tudo arruma, que age, que domina e que reina: todas as outras coisas são cegas, surdas e sem alma. (MONTAIGNE, 2010, p. 91 et seq.).

Esta passagem sintetiza a postura que Morin propõe para a educação. Assim como Montaigne, ele trabalha a ideia, não de uma transmissão passiva de conhecimentos, mas de assimilação e apropriação, articulando tais premissas ao pensamento complexo. Destaca a importância do pensar bem, que significa religar os conhecimentos, superando o reducionismo, contextualizá-los, conceber-se como um pensar aberto, a importância da curiosidade e da dúvida, ficar atento à maneira de organizar os conhecimentos, exercitando a análise e a síntese, a separação e a ligação. E sem-

pre reforça o papel das inter-relações, lembradas de forma recorrente por Morin e que Pascal também nos ajuda a pensar.

Para conhecer o homem, portanto, mister se faz saber de onde vem o fato de precisar de ar para subsistir; e para conhecer o ar é necessário compreender donde provém essa sua relação com a vida do homem, etc. A chama não subsiste sem o ar; o conhecimento de uma coisa liga-se, pois, ao conhecimento de outra. E como todas as coisas são causadoras e causadas, auxiliadoras e auxiliadas, mediatas e imediatas, e todas se acham presas por um vínculo natural e insensível *que une as mais afastadas e diferentes*, estimo impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem entender particularmente as partes. (PASCAL, 1979, p. 55, grifo nosso).

Pascal aponta para a existência de encadeamentos entre as partes e o todo, o que dialoga de maneira estreita com Morin, que pensa as solidariedades entre os conceitos, procurando eliminar, assim, fronteiras no pensar. Este trabalho de religação entre os saberes foi realizado ao longo dos seis volumes de *O método*, escrito no decorrer de quase 30 anos, entre 1977 e 2004. “No limite tudo é solidário. Se tendes o sentido da complexidade tendes o sentido da solidariedade” (MORIN, 2001, p. 99-100). Interessante observar também que esta relação parte/todo e todo/parte aparece já no século XVII, em poema de Gregório de Mattos (2014): “O todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte. Mas se a parte faz o todo, sendo parte, não se diga que é parte, sendo todo”.

Neste diálogo que fertiliza o pensamento, vale trazer parte do aforismo 434 de Pascal, na medida em que expressa e vai ao encontro da antropologia complexa de Morin ao trabalhar com contradições e, ao mesmo tempo, com a dialógica que vê situações antagônicas como complementares. “Que quimera é, então, o homem? Que novidade, que monstro, que caos, que motivo de contradição, que prodígio! Juiz de todas as coisas, imbecil verme da terra, depositário da verdade, cloaca de incerteza e erro, glória e escória do universo” (PASCAL, 1979, p. 144). Morin fala da confluência *sapiens-demens* no homem. O ser humano não se pauta apenas pela racionalidade, mas também pelo sonho. O onírico, o imaginário, o criativo, o abstrato e o

subjetivo conversam continuamente com a realidade, com o concreto, com o objetivo, alimentando-se mutuamente. Há um despertar, um irrigar entre uma esfera e outra, que não se excluem. E Pascal (1979, p. 134) completa este raciocínio com o aforismo 414: “Os homens são tão necessariamente loucos que seria ser louco (outro tipo de loucura) não ser louco”.

Em *Meu caminho*, Morin (2010) discorre sobre os princípios que estiveram presentes em sua trajetória, destacando dois, em especial, que se relacionam com o que estamos tratando. Um primeiro que, de acordo com ele, “[...] converteu-se em um princípio cognitivo permanente” (MORIN, 2010, p. 208) é o religar; e o outro é a incapacidade da lógica clássica em lidar com as contradições, que são fundamentais e constituintes do pensamento complexo exposto em *O método*. A lógica clássica se pauta por identidades estanques: o que é comprido não é curto, se é doce não pode ser amargo. Mas é interessante notar que até em obras da literatura infanto-juvenil, como no livro *O frio pode ser quente?*, de Jandira Masur (2005), esta lógica é desconstruída, mostrando que depende da maneira como vemos as coisas e também, muitas vezes, do lugar de onde vemos. Com ilustrações e exemplos interessantes e criativos, essa autora conclui o livro com a seguinte ideia:

Curto e comprido, bom e ruim, vazio e cheio, bonito e feio, são jeitos das coisas ser. Depende do jeito da gente ver. Ver de um jeito agora e de outro jeito depois, ou melhor ainda ver na mesma hora os dois. (MASUR, 2005, p. 30-32).

A partir de exemplos do cotidiano, Masur (2005) vai tecendo um raciocínio que dialetiza e dialogiza, demonstrando que uma coisa pode ser e não ser ao mesmo tempo. Um gol numa partida de futebol pode parecer pouco, mas se o resultado final for 1X0, esse único gol foi o bastante para vencer; uma colher de doce, por mais cheia que esteja, pode ser pouco, enquanto que uma colher, mesmo pequena, de remédio parece muito grande.

Assim como este livro, há várias outras propostas literárias que não apresentam histórias numa relação causa-efeito, ou isto ou aquilo, incorporando um movimento de pensar metódico que não é prescritivo, mas mobilizador de reflexão. Para Morin (2010, p. 235), “O método é simultaneamente científico, filosófico e literário”.

Eu partia de uma constatação: em nossas escolas, em nossas universidades, certamente nos ensinam a compreender as coisas, mas elas são separadas, isoladas. Não somos ensinados a religá-las e, portanto, a enfrentar nossos problemas fundamentais, globais. Eu devia, então, elaborar um pensamento complexo, ou seja, uma forma de pensar não apenas as ciências, não apenas a filosofia, não apenas a política, mas também, a vida cotidiana, a vida de cada um de nós. (MORIN, 2010, p. 216).

As fontes filosóficas do pensamento complexo estendem-se para além das mencionadas. Como nosso objetivo era estabelecer uma primeira aproximação, entendemos que este é um trabalho em construção, que continuará sendo ampliado e enriquecido em várias situações acadêmicas.

3 Considerações finais

Como apontado no início, foram trazidas como proposta de reflexão, e apresentadas para o debate e diálogo com o leitor, algumas ideias preliminares para situar a importância da filosofia na construção do pensamento complexo. Edgar Morin alimentou-se de várias fontes, não só da filosofia, mas é inegável o papel que esta desempenhou no caminho de sua forma de pensar. Considerando também seu envolvimento com a literatura e com o cinema, pensamos que esta articulação pode constituir-se numa proposta de trabalho junto aos alunos, nos diversos graus de ensino, para produzir uma maneira renovada de propor o conhecimento, pela união e diálogo entre os saberes.

Temos procurado desenvolver esta postura em nosso grupo de pesquisa e nas disciplinas sob nossa responsabilidade, trabalhando diversos suportes textuais, realizando visitas monitoradas em espaços culturais e artísticos, proporcionando teias de relações, instigando a curiosidade e cultivando indagações. Nosso encontro e aproximação com o pensamento complexo de Edgar Morin foi-se construindo ao percebermos um pensamento que enfatizava o movimento e se expandia com várias referências, que propunha um campo de relações, interconexões e interdependências,

que não se estabelecia na linearidade, separando, reduzindo e fragmentando. Na verdade, e em síntese, trata-se de uma proposta de desenvolver uma atitude onívora em nós e em nossos alunos, por meio da leitura de pensadores clássicos e contemporâneos, da literatura, incluindo a infanto-juvenil, poesia, música, arte, para nos aproximarmos do personagem de Monteiro Lobato, quando expressa: “– Sinto uma comichão no cérebro, disse Pedrinho. Quero *saber* coisas. Quero saber tudo quanto há no mundo [...]” (LOBATO, [19-], p. 407, grifo do autor). Vale trazer a conversa entre as crianças e d. Benta em seus serões, para percebermos que esta senhora – que tinha uma vasta biblioteca e fazia muitas leituras – certamente receberia a aprovação de Montaigne e de Morin como preceptora, na medida em que não promovia o empilhamento dos conteúdos, mas estabelecia uma longa e estimuladora conversação.

– Outra coisa que não entendo – disse Narizinho – é esse negócio de várias ciências. Se a ciência é o estudo das coisas do mundo, ela devia ser uma só. Porque o mundo é um só. Mas vejo física, geologia, química, geometria, biologia – um bandão enorme. Eu queria uma ciência só.

– Essa divisão da Ciência em várias ciências – explicou Dona Benta – os sábios a fizeram para comodidade nossa. Mas quando você toma um objeto qualquer, nele encontra matéria para todas as ciências. Este livro aqui, por exemplo. Para estudá-lo sob todos os aspectos temos de recorrer à física, à química, à geometria, à aritmética, à geografia, à história, à biologia, a todas as ciências, inclusive a psicologia, que é a ciência do espírito, porque o que nele está escrito são coisas do espírito.

– Mas que é ciência, vovó? – perguntou Narizinho. – Eu mesma falo muito em ciência mas não sei, bem, bem, bem, o que é.

– Ciência é uma coisa muito simples, minha filha. Ciência é tudo quanto sabemos.

– E como sabemos?

– Sabemos graças ao uso da nossa inteligência, que nos faz observar as coisas, ou os fenômenos, como dizem os sábios. (LOBATO, [19-], p. 407).

A atitude destas crianças oferece sugestões de caminho para a sala de aula, baseadas na curiosidade, no diálogo que fertiliza ideias, nas leituras, abandonando o empilhamento burocrático e estéril que nada acrescenta nem enriquece.

Referências

- LOBATO, Monteiro. *Obras completas*. 15. ed. v. 8. São Paulo: Brasiliense, [19-].
- MASUR, Jandira. *O frio pode ser quente?* São Paulo: Ática, 2005.
- MATTOS, Gregório. *Ao braço do mesmo Menino Jesus quando apareceu*. Disponível em: <<http://www.vidaempoesia.com.br/gregoriodematos.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2014.
- MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*: uma seleção. Organização M. A. Screech. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- _____. *O método 1*: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- _____. *O método 4*: as idéias. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. *Meu caminho*: entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- _____. *Meus filósofos*. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- _____. *Vidal e os seus*. Com a colaboração de Véronique Grapp-Nahoum e Haïm Vidal Sephiha. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- PASCAL, Blaise et al. *Pensamentos*: Blaise Pascal. Introdução e notas de Ch.-M. des Granges. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

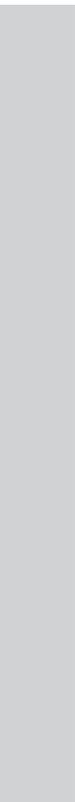
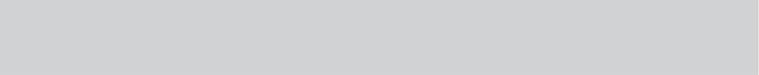
Recebido em 23 mar. 2015 / Aprovado em 13 nov. 2015

Para referenciar este texto

ALMEIDA, C. R. S. A filosofia como uma das fontes do pensamento complexo de Edgar Morin: a importância da dialógica cultural. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 189-200, set./dez. 2015.

Resenhas

Reviews



Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas,
de José Rubens Lima Jardimino e Regina Magna
Bonifácio de Araújo

São Paulo: Cortez, 2015.

Celso Carvalho

Doutor em Educação. Professor do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.
cpfcarvalho@uol.com.br

O conhecimento da realidade em processo implica desvelar a multiplicidade de situações críticas que ela manifesta e fomenta, a indistinção e a opacidade que dá a elas a perspectiva da certeza, advinda da suposição de que vivemos a impossibilidade de encontrar minimamente traços de verdade nas relações com o mundo em sua expressão fenomênica. Esse situar fenomênico implica na compreensão da práxis como síntese das múltiplas determinações. Essas definem o imprevisível e o incontrolável e também se põe como desafio ao pretensamente suposto e às práticas sociais, que produzem e fundamentam, de forma tênue e constante, o campo das incertezas.

A sedução pela incerteza e o contingente é atraente e fácil para alguns. No entanto, ela não permite o enfrentamento e a busca de caminhos, que, ao serem trilhados, materializam o mundo que produz desigualdades e exclusões. O discurso que abandona o permanente e é seduzido pelo discurso da incerteza desconhece esse mundo.

Expressão crítica e instigadora desse enfrentamento se materializa na obra *Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas*. O livro é mais uma publicação da coleção *Docência em Formação*, que tem como objetivo fornecer aos professores em processo de formação e aos que atuam como profissionais subsídios formativos amplos. Seus autores realizam extenso mapeamento do debate sobre educação de jovens e adultos por meio de uma exposição que procura dar conta de três dimensões desse debate: o contexto social e político no qual emerge a EJA na sociedade brasileira, a expressão da EJA no espaço acadêmico e, por fim, trata dos sujeitos da EJA.

A preocupação inicial é situar o tema em tela no contexto da formação social brasileira. Preocupação central, pois a educação de jovens e adultos revela uma condição particular no processo educacional: ela é a expressão de uma sociedade que não oferece condições de sociabilidade e formação para todos. Se falamos de EJA é porque ao longo do processo muitos são esquecidos.

O livro percorre os caminhos da EJA, mostrando as diferentes expressões e contornos dados pela especificidade histórica. Situa o debate mostrando importante presença da ação freiriana e dos diversos movimentos que inspirou, especificamente a partir da década de 1960. Das contradições e agruras de um capitalismo marcado pela modernização conservadora emergem lutas sociais e a defesa da educação como direito de todos. Ao mapear esse processo, os autores recuperam a importância do Movimento de Educação de Base e do Centro Popular de Cultura, marcantes na articulação da luta pela educação ao envolver politicamente a Igreja Católica e os estudantes que se articulavam em torno da UNE.

Na busca pela historicização, os autores apresentam a forma que a EJA assumiu no contexto político marcado pela vitória das forças conservadoras no pós-1964. O Mobral sintetizou na educação os processos de instrumentalização do saber e das práticas sociais. Sua extinção em 1985 abre caminho para que a EJA incorpore outras possibilidades de formação.

No governo de FHC é criada uma das experiências mais amplas e controversas em política educacional de jovens e adultos. O programa de Alfabetização Solidária (AlfaSol) foi uma das formas de expressão do Comunidade Solidária, concebido em 1996. A amplitude do programa derivava da intenção de atender comunidades e municípios carentes. Na década de 1990, as condições sociais e a carência eram enormes. A dimensão controversa do programa deriva de sua inserção como parte de um conjunto amplo de reformas educacionais promovidas pelo governo de FHC. No contexto de expansão da lógica neoliberal e de seus processos de regulação, o combate à fome e à miséria era questão central. Os motivos, segundo Jose Luis Coraggio, era impedir o processo de esgarçamento social e de descontrole político e, ao mesmo tempo, impor as condições para que os países da periferia do capitalismo aderissem à lógica reformista neoliberal. Essa foi a razão do surgimento do Pronasol no México em 1994. O imenso

programa de assistência social ampliada incluía programas de distribuição de renda, acesso a serviços básicos e escolarização de adultos.

Experiências como o Mova e a Ação Educativa, também discutidas no texto, priorizam e valorizam a educação de jovens e adultos. No entanto, o fazem mediada pela necessidade de que essa formação não seja meramente instrumental.

Na segunda parte do livro é apresentada a forma como a EJA tem se expressado no ambiente acadêmico. Nesse caminho percorre diferentes instâncias e eventos internacionais que têm problematizado o tema, sua importância e desafios. Importante a ser destacado é a presença da EJA em fóruns e espaços importantes para a área de educação. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo GT 18 da Anped tem colaborado para a problematização do tema, a disseminação de pesquisas e o encaminhamento político de ações importantes.

O texto aborda os sujeitos da EJA: o professor e o aluno jovem. Preocupação central dos autores é discutir a formação de professores para a EJA. Problematizam a questão percorrendo a obra de autores que têm se constituído em referência desse debate, como Sacristan, Contreras, Imbernón, Nóvoa, Pérez Gómez e outros. Uma das premissas do texto é a crítica à ideia do professor como técnico e das limitações impostas pela racionalidade que a acompanha. Contrapondo essa perspectiva apresentam as teses que defendem a formação do professor a partir da reflexão sobre a prática, e o professor como pesquisador do contexto da prática. A centralidade na prática não implica o abandono da formação e da teoria, mas a valorização dos saberes docentes, a relação de seus conhecimentos com sua formação e a produção de saberes que decorre dessa relação. Por fim, caracteriza os alunos da EJA, em sua maioria já inseridos no mercado de trabalho e em busca de certificação, e os desafios postos ao intenso processo de juvenilização da educação de adultos.

O enfrentamento do desafio da EJA é enorme. A ação política que desencadeia processos de inclusão não está apartada da lógica que produz a exclusão. O capitalismo e suas contradições se manifestam de forma desigual e combinada; às vezes, complementares. Examinar as contradições produzidas no contexto de uma mundialização que é somente financeira e as estratégias reformistas produzidas é condição necessária para qualquer processo de emancipação.

O enfrentamento das forças e dos processos que produzem a mercantilização da vida e das relações sociais implica desvelar o capitalismo. Implica mostrar como ideologicamente se expressa no cotidiano a aparência de um mundo marcado pela essência e pela naturalização. Um mundo que transforma a desumanização em discurso. Implica o enfrentamento das práticas sociais que naturalizam no discurso a exploração do trabalho e a permanência de um presente eterno. Da mesma forma, problematizar a EJA implica buscar nas formas de expressão fenomênica do capital as razões que o naturalizam e tornam sua essência indistinta e opaca. Como afirma Pinar (2012), implica questionar discursos que associa formação de professores com produção de professores. Exige também examinar as relações e as mediações que a educação produz, especificamente quanto se trata de escola pública.

Esse é o compromisso dos autores desse *Educação de jovens e adultos*.

Referências

- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124.
- PINAR, W. F. A equivocada educação pública nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incerteza e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-174.

Política, Gestão e Financiamento da Educação,
de Juliano Mota Parente e Cláudia da Mota Darós
Parente

São Cristóvão: Editora UFS, 2012. 218p.
 ISBN: 978-85-7822-328-1.

Silvana Fernandes Lopes

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, SP – Brasil. Professora do Departamento de Educação da UNESP/São José do Rio Preto, SP – Brasil.
silvanaflopes@gmail.com

Organizada por Juliano Mota Parente e Cláudia da Mota Darós Parente, a obra objeto desta resenha é um dos resultados do Programa “Planos de Educação: formação, participação e democracia”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (APOGEU) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com financiamento do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação (PROEXT/2011). Conta com a colaboração de 14 autores filiados a nove diferentes instituições brasileiras de ensino superior – Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A coletânea reúne 11 ensaios, distribuídos em duas partes, “Política, Gestão e Avaliação da Educação” (Parte I) e “Financiamento da Educação” (Parte II), em razão dos amplos objetivos que apresenta, esclarecidos, logo de início, pelos seus organizadores, a saber:

[...] congregar estudos e pesquisas que contribuam para as reflexões no campo da política e da gestão educacional diante do cenário atual de discussões a respeito do Plano Nacional

de Educação, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n. 11.494/2007) e do Piso Salarial Profissional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei n. 11.738/2008); sistematizar estudos de diferentes instituições de ensino e de grupos de pesquisa brasileiros que focalizem as seguintes temáticas: avaliação, política, gestão e financiamento da educação; apresentar experiências diversificadas no campo da política, da gestão e do financiamento educacional, contribuindo para a visualização de avanços, dificuldades e possibilidades no campo da educação (p. 13).

Esta resenha segue estruturada em duas partes principais: na primeira, é feita uma exposição do conteúdo da obra, descrevendo o que se julga mais relevante; na segunda, a de avaliação final, julga-se o mérito da obra, sobretudo no que diz respeito ao alcance de seus objetivos.

Descrição do conteúdo da obra

Abrem a obra os “Agradecimentos” dos organizadores aos financiadores e aos pesquisadores envolvidos. Seguem-se a esses agradecimentos as credenciais de cada um dos autores responsáveis pelos capítulos, incluindo formação e filiação institucional. Na sequência, encontra-se uma “Apresentação” geral da obra (p. 13-15), da qual se destacam o objetivo geral da coletânea e uma breve descrição do conteúdo de cada um de seus capítulos. Passa-se, então, a comentar brevemente o conteúdo de cada capítulo, dada a extensão da obra.

Parte I - Política, Gestão e Avaliação da Educação

Capítulo 1: Estado, Classes Sociais e Políticas Públicas (p. 19-33).

Nesse capítulo, Elione Maria Nogueira Diógenes e Edna Cristina do Prado apresentam os conceitos de políticas públicas do ponto de vista

marxiano e do neoliberalismo, especialmente no que se refere ao papel do Estado, com a seguinte finalidade de:

[...] servir de contraponto às ideias em voga sobre políticas públicas, que as consideram apenas em seu aspecto institucional e burocrático, despolitizando o debate. Pretende-se opor a análise funcionalista das políticas públicas à análise de base dialética que confere relação contraditória à base e à superestrutura de uma dada formação social, em que a luta de classes ainda não perdeu seu lugar na história (p. 20).

As autoras reafirmam a validade e a pertinência das categorias contraditórias *capital x trabalho*, *expropriação*, *luta de classes*, *luta social*, entre outras, especialmente em tempos de hegemonia neoliberal.

Capítulo 2: Dificuldades Teóricas, Metodológicas e Políticas no Processo de Estratificação das Desigualdades para Formulação das Políticas Públicas Educacionais (p. 35-53)

Sérgio Stoco apresenta, nesse capítulo, os conceitos de pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social e suas relações com a educação. O autor considera que as diferentes avaliações do sistema educacional brasileiro, implantadas a partir da década de 1990, favoreceram a associação entre o desempenho escolar e os fatores intraescolares, secundarizando, ou muitas vezes excluindo, as determinações socioeconômicas dos alunos e de suas famílias.

Com base nesse estudo, segundo o autor, seria fundamental que algumas práticas de estratificação social fossem tomadas como instrumento para a formulação de políticas públicas, e sua expectativa é que “[...] essa discussão seja evidenciada nos processos que compõem a gestão e o financiamento de políticas educacionais e que revelem caminhos que possam ajudar na melhora das análises sobre o tema” (p. 51).

Capítulo 3: Poder Local e Gestão da Educação: possibilidades e limites da autonomia (p. 55-71)

Esse capítulo, de autoria de João Augusto Gentilini, tem como objetivo

[...] contribuir para identificar algumas dificuldades que os municípios devem enfrentar num contexto de descentralização, se quiserem tirar proveito na formulação e implementação de suas políticas tendo em vista seus interesses específicos e, principalmente, lutar pelo respeito à sua condição de ente federativo autônomo (p. 56).

Uma vez que a descentralização da gestão da educação brasileira tornou os municípios atores estratégicos na implementação das políticas e planos educacionais, Gentilini focaliza os limites e alcances na execução dessa tarefa. Para isso, apresenta uma breve síntese dos estudos realizados sobre o “poder local”, enfatizando as responsabilidades e funções dos dirigentes municipais do ensino “[...] quando a educação é considerada uma área estratégica para o exercício de um poder local autônomo” (p. 58-59).

O autor mostra que, no que se refere à autonomia, há limites de natureza legal que só podem ser contornados por meio da mobilização social e da legitimidade do poder local. Essa legitimidade se afirma com a participação democrática da sociedade na elaboração do projeto político-educacional e na gestão da educação. Conclui que o papel dos dirigentes municipais de educação é fundamental para a construção de um projeto político-educacional e para o fortalecimento do poder local.

Capítulo 4: Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação: repercussões no trabalho do diretor escolar (p. 73-85)

Assinado por Juliano Mota Parente, um dos organizadores do livro, neste capítulo é analisada a gestão escolar por meio da influência das po-

líticas baseadas no gerencialismo e na performatividade incorporadas na organização da escola e no trabalho do diretor.

A partir de uma revisão bibliográfica em que discute o surgimento e a expansão do gerencialismo na gestão educacional, o autor busca elementos que mostrem que as escolas públicas brasileiras utilizam modelos de gestão gerenciais semelhantes aos empregados na administração privada. Para o autor, nesse contexto, a performatividade ganha força, a partir da lógica empresarial que estimula o aumento da produção com a obtenção de melhores resultados associados à redução de custos. A escola e todos os atores envolvidos (diretor, professores e alunos) ficam reféns dessa performatividade, que é cobrada sistematicamente pelos órgãos gestores, utilizando mecanismos de controle como, por exemplo, as avaliações em larga escala para “medir o conhecimento” dos alunos e para cobrar resultados dos professores e do diretor.

A conclusão desse estudo é a de que a incorporação dos preceitos gerencialistas nas escolas públicas brasileiras transformou de forma negativa a gestão escolar e o trabalho do diretor, ampliando excessivamente as suas atribuições, modificando a concepção da organização da escola por meio da ideologia privatista, embasada na eficiência, na eficácia e na produtividade.

Capítulo 5: Avaliação de Sistemas Educacionais e as Contribuições das Ciências Sociais para a Definição de Dimensões e Indicadores de Resultados: uma reflexão a partir do SAEB (p. 87-101)

Nesse capítulo, Rosilda Arruda Ferreira trata do tema da avaliação de sistemas educacionais. Identifica a dificuldade em se definir parâmetros que revelem a qualidade da educação e em se estabelecer dimensões e indicadores que sejam capazes de aferir, de forma objetiva, o sistema educacional, porque essas questões envolvem decisões políticas e teórico-metodológicas. Seu objetivo, então, é discutir questões relacionadas à construção de modelos de avaliação de sistemas educacionais, em especial a definição de dimensões e indicadores, tomando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como exemplo.

De acordo com a autora, a partir dos anos de 1990 há uma mudança de perspectiva na avaliação do desempenho do aluno: ela deixa de focalizar a aprendizagem no processo de ensino, voltada para o interior das escolas, para ser tomada como indicador da qualidade da educação pública. Essa mudança se integra e se consolida a partir de um modelo social de globalização econômica e de exigência por resultados, fortalecendo a ideia de que é responsabilidade da sociedade os problemas de ineficiência dos sistemas educativos e de que há falta de controle social sobre o trabalho das escolas.

No que se refere às referências de qualidade na avaliação de sistemas educacionais e, mais especificamente, à construção de dimensões e indicadores, a autora defende que as ciências sociais e seus arcabouços teórico-metodológicos têm muito a contribuir.

Em relação ao SAEB – foco central do trabalho – a autora investiga os questionários contextuais (cf. p. 96-98) respondidos pelos alunos do 5.º e 9.º anos do ensino fundamental e do 3.º do ensino médio, pelos professores e pelos diretores. Esses questionários são constituídos por dimensões e indicadores relacionados ao aluno, à sala de aula e à escola.

As análises apresentadas podem ser assim sintetizadas: 1) a autora reconhece o esforço e a qualidade desses questionários, afirmando que incorporam resultados de estudos e pesquisas realizados no âmbito das Ciências Sociais, mas, por outro lado, também reconhece os seus limites, porque se restringem à sala de aula, ao aluno e à escola; 2) embora reconheça que o papel do professor é fundamental para a aprendizagem dos alunos e que é importante encontrar formas de mensurar esse papel, a questão de a avaliação do desempenho do aluno se dar uma única vez é um fator limitante, o que também é apontado pela literatura sobre o tema; e 3) os dados em relação à escola dão ênfase ao trabalho realizado pelo diretor. “Essa ênfase acompanha resultados de pesquisa no Brasil e no mundo que partem do suposto de que uma boa gestão da escola favorece o bom desempenho dos alunos” (p. 99). Além disso, é o único instrumento que contempla os aspectos externos à escola.

O grande desafio a ser enfrentado é, portanto, distinguir e tratar, de forma articulada, os efeitos produzidos no desempenho

dos alunos pelas vivências construídas no interior das escolas, daqueles produzidos em decorrência de vivências mais amplas do segmento da população que frequenta as escolas. Esse não é um processo fácil e o seu enfrentamento coloca-se tanto como uma problemática do campo das ciências sociais, quanto do campo da política (p. 100).

Capítulo 6: O Plano de Ações Articuladas (PAR) em Sergipe: diagnósticos, elaborações e monitoramentos (p. 103-119)

Esse capítulo, de autoria de Eva Maria Siqueira Alves e Péricles Moraes de Andrade Júnior, tem como objetivo “[...] apresentar um primeiro esboço sobre as experiências vivenciadas pela equipe do PAR em Sergipe” (p.105), o que permite a visualização de um “[...] panorama da implementação desta política educacional em Sergipe, enfatizando suas fases, metodologia, agentes educacionais, desafios e limites” (p. 105). Desse modo, os autores ocupam-se, na maior parte do texto, de fazer uma mera descrição das primeiras etapas de implementação do PAR no estado de Sergipe, a saber: 1) diagnóstico e elaboração dos planos (p. 105-112); e 2) monitoramento e acompanhamento da implantação das ações definidas nos PAR (p. 113-114). Como considerações finais do trabalho, os autores assim se expressam:

Faz-se necessário, por exemplo, comparar os dados dos IDEBs quanto aos primeiros anos de implementação do PAR e analisar criticamente os diagnósticos produzidos entre 2007 e 2008. Fizemos apenas a exposição dos indicadores através de um quadro. Para os fins deste texto, não foi possível analisar profundamente os mesmos. Entretanto, apesar das limitações metodológicas, os diagnósticos produziram um volumoso conjunto de dados sobre a realidade social do ensino público em Sergipe. Os Planos e os relatórios produzidos durante o monitoramento precisam ser explorados. As possibilidades heurísticas são muito amplas. (p. 117).

Capítulo 7: Gestão e Financiamento da Educação Integral: análise das matrículas em tempo integral e do atendimento do Programa Mais Educação em Sergipe (p. 121-142)

A autora desse capítulo, Cláudia da Mota Darós Parente, também responsável pela organização do livro, tem como principal objetivo investigar a evolução das matrículas em tempo integral no estado de Sergipe, no período de 2006 a 2012, buscando demonstrar a significativa contribuição, em termos quantitativos, do Programa Mais Educação, o qual foi instituído pelo governo federal em 2007, com o objetivo de “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal” (p. 125), sob os auspícios do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Por tempo integral entende-se “[...] a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias [...] compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (p. 126).

De acordo com a autora, os dados preliminares de adesão ao Programa Mais Educação no Brasil indicam a participação de 32 mil escolas públicas, o que correspondem a 20% do total de escolas brasileiras. No estado de Sergipe, o Programa teve início em 2008 e, de acordo com informações do SECADI/MEC, no ano de 2012, existiam 615 escolas públicas que aderiram ao Programa, correspondendo a 27% do total de escolas do estado, dentre as quais 442 são municipais e 173 são estaduais. No período de 2009 a 2012, verificou-se um crescimento superior a 500% no número de matrículas em tempo integral (cf. quadro 2, p. 136-137).

“Para o ano de 2012, com base no Censo de 2011, o Fundeb foi distribuído aos municípios e ao estado com base, entre outros, no montante de 7.623 matrículas em tempo integral” (p. 134). No entanto, com base na análise do Censo Escolar 2012 e nos formulários de informações relativas ao número de matrículas em tempo integral, a autora identificou incongruências numéricas para menos, especialmente em relação às

escolas estaduais. Isso significa que o “não lançamento” das matrículas em tempo integral pode trazer prejuízos expressivos na captação dos recursos do Fundeb, especialmente porque o fator de ponderação utilizado é 1,30.

Parte II - Financiamento da Educação

Capítulo 1: Alguns Desafios do Financiamento da Educação: a responsabilidade pelo ensino na legislação, a capacidade tributária dos governos e o impacto do Fundef e do Fundeb na Educação (p. 145-169)

Nicholas Davies, autor desse capítulo, discute, no que se refere ao financiamento à educação, a responsabilidade governamental pelo ensino fundamental na legislação, a capacidade tributária dos governos, o impacto do Fundef e do Fundeb. Por meio do exame da legislação, o autor demonstra que a responsabilidade pelo ensino fundamental é do governo estadual, em conjunto com o municipal, e do governo federal, através de ação redistributiva e supletiva. No que se refere a essa questão, Davies propõe uma hipótese explicativa para o fato de as prefeituras terem aceitado a municipalização desde a implantação do Fundef:

Uma hipótese plausível pode ser o horizonte eleitoral, de curtíssimo prazo dos prefeitos, que viram no FUNDEF a possibilidade de obter mais recursos financeiros ao aceitar a transferência de matrículas estaduais para sua gestão, além de ampliar o seu poder político com a possibilidade de nomeação de diretores e funcionários sem concurso público (p. 148).

Em relação à desigualdade tributária entre regiões, união, estados e municípios, o autor mostra a grande discrepância entre a arrecadação das diferentes esferas do governo. “[...] o financiamento da educação estatal, numa perspectiva democrática, não deveria depender da riqueza da região, estado e município onde o indivíduo reside, mas sim dos

recursos totais do país” (p. 149). No tocante ao impacto do Fundef na distribuição das matrículas no ensino fundamental, o autor aponta que a municipalização em larga escala, no período de 1997 a 2006, fez cair em 34,6% (uma diminuição de 6,2 milhões) a participação dos estados no número de matrículas, ao passo que a participação dos municípios cresceu 44,4% (um aumento de 5,5 milhões), nesse mesmo período (cf. tabela 1, p. 152). Já em relação ao impacto do Fundeb no número de matrículas, no período de 2006 a 2011, as redes estaduais perderam 15,9% (3.691.657), a municipais perderam 7,6% (1.930.176) e as privadas cresceram 7,8% (572.474) (cf. tabela 2, p. 157-160; tabela 3, p. 161; e tabela 4, p. 162). Esse quadro, entretanto, variou muito dependendo da região e do estado.

Para o autor, o surpreendente “[...] é que as prefeituras de modo geral (o que não significa todas) vêm tendo ganhos expressivos com o FUNDEB” (p. 163), e, apesar disso, o número de matrículas não aumentou – que é um dos indicadores objetivos de manutenção e desenvolvimento da educação, mostrando que o Fundeb não tem resolvido o problema.

Diante disso, cabe perguntar se um dos grandes desafios da educação consiste apenas em aumentar os recursos, como tem sido a bandeira dos que defendem os 10% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação. A receita significativa extra (R\$ 24 bilhões) de milhares de prefeituras com o FUNDEB em 2011 mostra que o aumento de recursos não é garantia de melhoria quantitativa, para não mencionar a qualitativa, se não houver o controle social não só destes recursos do FUNDEB, mas também de todos os vinculados à educação. As notícias frequentes de malversação dos recursos públicos da educação, assim como a divulgação das auditorias realizadas pelo TCU (Tribunal de Contas da União) e pela CGU (Controladoria Geral da União), só confirmam a enorme importância deste controle social, até para diminuir o caráter meramente formal, eleitoral, da democracia existente. (p.167).

Capítulo 2: O FUNDEB e o Piso Salarial Profissional Nacional

João Antonio Cabral de Molevade trata, nesse capítulo, da relação entre financiamento da educação, valorização dos professores e qualidade da educação. O autor apresenta dois “dispositivos revolucionários” do Fundeb, em relação à valorização dos educadores: 1) a destinação de, no mínimo, 60% da receita para o pagamento dos professores em efetivo exercício; e 2) a implantação do Piso Salarial Nacional do Magistério da Educação Básica (Lei n.º 11.738/2008), resultante do art. 6º do Ato das Disposições Transitórias, pela Emenda Constitucional n.º 53/2006.

[...] O Piso é a quantia abaixo da qual não se pode fixar o vencimento inicial de carreira dos professores nos estados e municípios e esse valor cresce em proporção direta da receita do Fundeb nacional e inversa do número de matrículas (p. 176).

Um tanto otimista em relação ao Piso e ao próprio Fundeb, o autor apresenta dados da direção da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sobre a situação de Alagoas, afirmando que até o mais pobre dos municípios pode pagar vencimentos iniciais superiores a R\$ 1.451,00 por uma jornada de 40 horas semanais e respeitando os 2/3 da carga horária dedicados ao trabalho em sala de aula (cf. tabela 1, p. 177-179). “Qual é a mágica? Uma gestão eficiente, que resulte em média de 20 alunos por professor na respectiva rede de ensino, e uma tabela com progressões razoáveis, onde o teto não atinja o dobro do piso” (p. 177).

O autor também aponta o que denomina “uma virtude intrínseca do Fundeb”: uma política inclusiva, que prevê uma responsabilização crescente da União com o financiamento da educação básica (p. 180).

Capítulo 3: Política de Valorização docente e o Piso Salarial Profissional Nacional: a rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (p. 183-200)

Este estudo integra o conjunto de projetos realizados, até 2012, pelo Observatório da Educação do MEC e coordenado pela Universidade de

São Paulo, cujo objetivo era investigar 10 Institutos Federais de Ensino Superior no Brasil. Nesse capítulo, Magna França busca analisar os efeitos da implantação do Fundef e do Fundeb no salário dos professores da rede estadual do Rio Grande do Norte, no período entre 1998 e 2010, tomando como referência as diretrizes do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração RN (Lei Complementar n.º 322/2006), os recursos investidos e a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Para tanto, a autora vale-se de pesquisa bibliográfica e documental (folhas de pagamento e contracheques; Plano de Carreira da Educação estadual e suas respectivas tabelas), além de dados do Piso Salarial Profissional dos estados da região Nordeste.

Entre as décadas de 1990 e 2010, a constatação é a de que os governos estaduais e municipais têm resistido em assegurar uma política de valorização do magistério mais consistente, em termos de carreira, de remuneração, de formação continuada e de condições de trabalho (p. 188). As organizações sindicais, especialmente a CNTE, têm reforçado a relação entre o Fundeb e o PSPN do magistério, mostrando que esse valor deveria ter sido ajustado, em 2011, para R\$ 1.937,26 (cf. tabela 1, p. 191). Entretanto, em 2012, dos 26 estados e Distrito Federal, 13 não pagam sequer o Piso Salarial (AL, AP, BA, ES, MG, PB, PI, PR, RO, RS, SC, TO e SE) e quatro pagam acima do Piso (DF, GO, SP e RR) (p. 190). Especificamente em relação à região Nordeste, que totaliza nove estados, cinco não pagam o Piso (AL, BA, PB, PI e SE) para os professores com formação de ensino médio/magistério, e os com licenciatura recebem uma diferença média de R\$ 100,00 (cf. tabela 2, p. 191).

O Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) da rede estadual do RN definiu a estrutura da carreira dos profissionais estatutários (docentes e especialistas da educação com cargos efetivos). “A carreira do professor permanente está organizada em seis Níveis¹ e dez Classes², e a de especialista em educação, em cinco Níveis e dez Classes” (p. 192-193). De acordo com a autora, com a implantação do PCCR, os professores de nível médio tiveram acréscimo de salário que variou entre 16,26% a 62,67% (cf. tabela 3, p. 194), enquanto o aumento para os de nível superior (licenciatura) variou de 30,87% a 46,85% (cf. tabela 4, p. 194). Acrescentem-se a isso aumentos salariais relativos a quinquênios e gratificações (Gratificação por

Mérito Educacional, Abono e Regência de Classe), além de paridade entre ativos e aposentados e garantia de aposentadoria integral para futuros aposentados (p.193).

Tomando como objeto de análise o período de implantação referente aos anos 2009 e 2010 (cf. tabela 5, p. 196; e tabela 6, p. 197), a autora mostra que, apesar dos ganhos, quando comparados ao PSPN, evidencia-se a fragilidade da melhoria nos salários do RN. “Apenas o vencimentos dos profissionais em nível médio foi contemplado pela legislação, ficando os demais níveis (graduados, especialistas, mestres e doutores) à mercê de acordos e aprovação dos Planos de Cargos e Salários de cada entidade administrativa” (p. 199).

Capítulo 4: O financiamento da educação básica nos estados de Sergipe e Bahia: subsídios para a discussão sobre o federalismo brasileiro e o desempenho educacional

Os autores desse capítulo, Sérgio Henrique da Conceição e João Alves Carvalho Filho, tratam do processo de financiamento da educação básica na Bahia e em Sergipe, respectivamente o maior e o menor estado nordestino, tanto do ponto de vista do PIB quanto da extensão territorial. O estudo tem como objetivo central identificar as fontes dos recursos vinculados à educação básica na Bahia e no Sergipe e o conjunto de fontes complementares, a partir da função supletiva da União (transferências voluntárias e programas de assistência técnica e financeira do FNDE) no período de 2001 a 2010.

Os autores apresentam alguns elementos importantes para a compreensão do contexto educacional do estado do Sergipe, segundo dados do PNAD/IBGE (2009): 1) o acesso à educação básica das crianças entre 7 e 17 anos era de 92,3%, compatível com a média nacional (91,9%) e a do Nordeste (92,3%); 2) o percentual de jovens que concluíram o ensino fundamental era de 53,3%, inferior à média nacional (63,4%), mas superior à média do Nordeste (49,1%); 3) o percentual de jovens que concluíram o ensino médio era de 32,4%, inferior à média nacional (50,2%) e à do Nordeste (37,1%); 4) em relação ao IDEB, em 2011, o Sergipe ocupava a 26ª posição nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a 24ª nas

quatro séries finais do ensino fundamental e a 22ª no ensino médio (cf. tabela 1, p. 206). Para fazer frente a esse quadro, o montante de recursos destinados à educação básica no estado de Sergipe esteve fortemente vinculado à capacidade de arrecadação do estado e dos municípios (88,4%), enquanto a participação da União foi de 11,6%, referente às transferências voluntárias, à complementação do Fundef e ao repasse das cotas do Salário Educação (cf. tabela 2, p. 208).

O cenário de baixa participação financeira da União na educação básica no Estado de Sergipe ratifica um panorama nacional de desresponsabilização da União para com esse nível de ensino e sua limitação enquanto instância eminentemente normatizadora, o que coloca em suspenso a efetiva condição do regime de cooperação técnica e financeira entre os entes federativos, preconizada pela CF e pela LDB (p. 207).

Em relação ao contexto educacional do estado da Bahia, os autores apresentam apenas os dados do IDEB. Em 2011, o estado ocupava a 21ª posição nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a 25ª nas quatro séries finais do ensino fundamental, e a 20ª no ensino médio (cf. tabela 3, p. 209), com “[...] desempenho sofrível em relação às demais unidades da federação, ocupando as últimas posições do *ranking* e obtendo, mesmo em relação aos demais estados do Nordeste, desempenho insatisfatório” (p. 209). No que se refere ao montante de recursos destinados à educação básica, assim como Sergipe, Bahia está prioritariamente vinculada à capacidade de arrecadação do estado e dos municípios (56,5%), enquanto a União responde por 43,5% (cf. tabela 4, p. 210). Esses dados confirmam o mesmo cenário já apontado em relação a Sergipe: desresponsabilização da União com a educação básica e sua atuação enquanto instância prioritariamente normatizadora (p. 210).

Para os autores, os estados nordestinos (Sergipe e Bahia, por exemplo), cujas capacidades econômicas e tributárias são reduzidas, mesmo com diferenças entre eles, sofrem com a omissão da participação da União na (co)responsabilidade pela oferta e financiamento da educação básica (p. 216).

Avaliação final

Minha avaliação final é de que a obra dá conta dos objetivos a que se propõe – congregar estudos e pesquisas que contribuam com as reflexões no campo da política e gestão educacional; sistematizar estudos de diferentes instituições sobre avaliação, política, gestão e financiamento da educação; e apresentar experiências diversificadas sobre esses temas – embora observe-se certo descompasso no nível de profundidade das análises apresentadas em cada um dos capítulos, além da repetição de informações entre cada um deles, sobretudo nos que compõem a parte II da obra, o que é uma característica muito comum em obras de coletâneas. Essa crítica, entretanto, não ofusca a importância da obra em si, por três razões que elevam seu mérito:

- a) cada um dos textos trata de temas relevantes para a compreensão geral da política educacional brasileira;
- b) da forma como a obra foi organizada, mesmo buscando uma coesão temática estruturada em duas partes, cada capítulo pode ser lido e compreendido independentemente um do outro;
- c) a linguagem e o conteúdo dos capítulos são acessíveis, o que torna a obra possível de ser indicada tanto a um público mais especializado, como alunos de pós-graduação da área de educação, quanto a professores dos diferentes níveis de ensino e àqueles que estejam iniciando seus estudos na área, como alunos de licenciatura em geral, alunos de cursos de pedagogia, ciências sociais, história e áreas correlatas.

Ao meu ver, esses são os principais méritos deste livro!

Notas

- 1 “O Nível é a posição na estrutura da carreira correspondente à formação e/ou titulação do cargo de professor e especialista da educação” (p. 193).
- 2 A Classe refere-se à progressão na carreira, conhecida como progressão horizontal ou mudança de letras (p. 193).

***Juventude na Amazônia: experiências e instituições formadoras*, de Maria da Graça Jacintho Setton**

São Paulo: Feusp, 2014.

Antônio Joaquim Severino

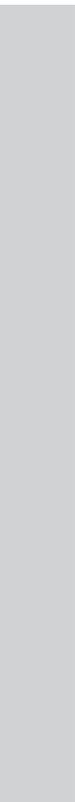
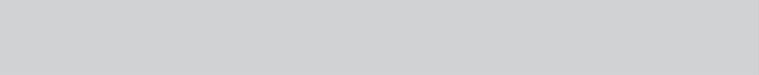
Uninove/Feusp
ajsev@uol.com.br

A autora é reconhecida socióloga, especializada em Sociologia da Educação, pesquisadora e docente da Faculdade de Educação da USP, na condição de professora livre-docente, na categoria de professora associada. Como colega de trabalho dela, tive a oportunidade de conhecer e de acompanhar, de longa data, sua trajetória acadêmica, bem como sua produção científica no campo da Sociologia da Educação. Ao tomar conhecimento do relatório desta pesquisa, em particular, avaliei que seria de grande relevância dar uma notícia a respeito, ainda que mediante uma breve resenha, à vista do que ela traz de contribuição para todos aqueles que, na nossa área, se preocupam com a formação dos adolescentes.

O que está em pauta no relatório da pesquisa, constituído por um conjunto de seis ensaios, é o processo de socialização de jovens que cursam o ensino médio, do Estado do Pará, acompanhando-se experiências socializadoras nos espaços familiares. As experiências relatadas e as pesquisas correspondentes tomaram como referência empírica uma amostra de jovens da elite [alunos de uma escola particular] e outra de jovens de camada popular [alunos de colégio público]. Trabalhando com categorias sociológicas de Bourdieu, a pesquisadora estudou as experiências de socialização dos jovens, explorando prioritariamente as instâncias constituídas pela vida familiar, pela vida religiosa e pela vida escolar, bem como pela vida cultural viabilizada pela mídia, dada a importância desses espaços como matrizes disposicionais na construção da identidade de jovens com origens sociais bastante distintas. Tratou-se de se conhecer o *habitus* dessa população jovem, ou seja, suas categorias de pensamento e julgamento. As conclusões da pesquisa, das análises e das reflexões mostram o hibridismo das disposições culturais que formam o *habitus* dessa população.

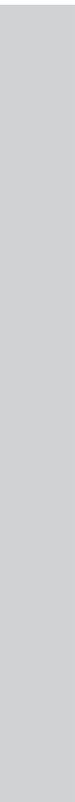
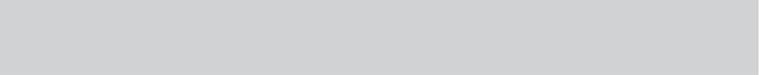
Nos dois últimos capítulos, essa visão geral é retomada e testada com base no estudo de caso de um único sujeito individual, o que confirmou o hibridismo do sistema de orientações (*habitus*) a partir da multiplicidade das referências culturais por ele vivenciadas. Tem-se então uma rica elucidação da relação dialética entre indivíduo e sociedade, ou, melhor dizendo, entre individuação e socialização, corroborando a condição do *habitus* como subjetividade socializada ou como social subjetivado.

A pesquisadora conseguiu, com muita precisão, clareza e comunicabilidade, traduzir, em seus ensaios, os resultados de sua investigação cuidadosa e rigorosa, em termos acessíveis, fazendo com que a leitura dos mesmos, além de atraente, traga ricas informações sobre a realidade da juventude amazônica, pouco conhecida no espaço brasileiro, em geral. Mas, como já adiantado, suas conclusões transcendem essa singularidade regional, representando subsídios valiosos para a discussão das questões nacionais relacionadas à identidade e à formação da juventude como tal. Por isso, considero que a pesquisa adquiriu uma dimensão que lhe dá interesse universal para um público mais amplo.



Instruções para os autores

Instructions for authors



DIRETRIZES PARA AUTORES

Publicação científica quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove) que se destina a estimular e a divulgar, sob temáticas educacionais definidas anualmente por seu Conselho Editorial, questões e debates de interesse da comunidade acadêmica, por meio de artigos de cunho transdisciplinar, em intercâmbio e cooperação interinstitucional.

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data de publicação do volume) em português ou espanhol.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

- Os trabalhos devem ser inéditos no Brasil e não podem ser submetidos a avaliação simultânea em outro periódico; textos já veiculados em eventos não podem ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada;
- Os textos devem vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica). O modelo de Formulário de Autorização está disponível em www.uninove.br/revistaeccos;
- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) www.abnt.org.br e a estas diretrizes. Caso não estejam adequados, serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito;
- A Comissão Editorial pode aceitar ou não os textos a ela submetidos e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequá-los à publicação;
- A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);

- Todos os trabalhos são submetidos à leitura de, pelo menos, dois pareceristas para avaliação do mérito científico, garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos avaliadores. No caso de discordância entre os analistas, será solicitada a opinião de um terceiro. A partir de seus pareceres e do julgamento pela Comissão Editorial, o artigo receberá uma das avaliações seguintes: 1) aceito; 2) recomendado, mas com correções obrigatórias; 3) rejeitado. Caso seja recomendado (2), o artigo, acompanhado dos pareceres, será enviado aos(s) autor(es), para revisão e ajustes; na condição 3, o texto e os pareceres serão encaminhados ao(s) autor(es); no caso de aceite, o trabalho será publicado de acordo com o cronograma editorial da revista.
- Os trabalhos devem ser enviados exclusivamente pelo *site*: www.uninove.br/revistaeccos.

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no Word (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 35 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract* e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;
- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional

de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; noutros casos, quando a unidade não se apresentar segundo o SI, deverá vir entre parênteses, antecedida de sua referência no padrão;

- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou aceções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS), e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inch* [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia mostrada, conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem.

Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*on-line*). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals...* Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.

ECCOS
Revista Científica

Fonte: Adobe Garamond
Papel de miolo: Pólen Soft, 80 g/m²
Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Impressão: Gráfica Uninove
Tiragem desta edição: mil exemplares