

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. 39	p. 1-198	jan./abr.	2016
-----------------------------------	-----------	-------	----------	-----------	------

DOI: 10.5585/EccoS

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]

Sílvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires [Argentina]

Sílvio 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. 39
São Paulo: Universidade Nove de Julho,
1999- v.; 22,5 cm.

1º 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-revit@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/publiseringskanaler/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://www.redalyc.org/revista.oi?id=715/>

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

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

FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 11

Antonio Joaquim Severino

Carlos Bauer

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

À PERGUNTA FILOSÓFICA COMO COMPONENTE ESSENCIAL DA
FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DE PROFESSORES 17

*THE PHILOSOPHICAL QUESTIONING AS AN ESSENTIAL COMPONENT IN TEACHERS
TRAINING*

Terezinha Azerêdo Rios

CARTOGRAFIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL
FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA 29

*CARTOGRAPHY AND TEACHER TRAINING: THE PHILOSOPHY TEACHER'S
PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ROLE*

Flávio Carvalho

METODOLOGIA DA FILOSOFIA E DO ENSINO DE FILOSOFIA:
TENSÕES E CONFLUÊNCIAS 41

*METHOD OF TEACHING PHILOSOPHY AND PHILOSOPHICAL THOUGHT: TENSIONS AND
MEETING POINTS*

Dalton José Alves

FILOSOFIA E CRIAÇÃO NA ESCOLA: ENTRE ESTRATO E LINHA
DE FUGA..... 55

PHILOSOPHY AND CREATION AT SCHOOL: BETWEEN STRATA AND LINE OF FLIGHT

Jair Miranda de Paiva

DA TRADIÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA AOS CAMINHOS DA PRÁTICA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAR: ENSINAR FILOSOFIA OU FILOSOFAR?	71
<i>FROM THE PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL TRADITION TO THE PATHS OF THE PHILOSOPHICAL PRACTICE IN HIGH SCHOOL AS AN EXPERIENCE OF THINKING: TEACHING PHILOSOPHY OR PHILOSOPHIZING?</i>	
Conceição G. Nóbrega Lima de Salles	

Artigos / Articles

CURSOS ONLINE DE ESPECIALIZAÇÃO NA ESTRUTURA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	87
<i>ONLINE SPECIALIZATION COURSES IN THE STRUCTURE OF GRADUATE STUDIES IN BRAZIL</i>	
Marcelo Pupim Gozzi	
Vani Moreira Kenski	

A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR: UMA AÇÃO ARTICULADA PELA EQUIPE GESTORA	101
<i>THE BUILDING OF AN INCLUSIVE CULTURE IN REGULAR SCHOOL: AN ACTION DEVELOPED BY THE MANAGEMENT TEAM</i>	
Susana Couto Pimentel	
Lucinéia Jesus Nascimento	

UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ANPED NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS.....	115
<i>A STUDY ON THE CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SCIENTIFIC PRODUCTION IN THE LAST TEN YEARS ANPED</i>	
Andreza Maria de Lima	
Maria Jaqueline Paes de Carvalho	
Luciana Oliveira Freitas Monteiro	

AS IDEIAS E A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DA ABORDAGEM COGNITIVA.....	131
<i>IDEAS AND ANALYSIS OF PUBLIC EDUCATION POLICIES FOR THE RURAL POPULATION: A COGNITIVE APPROACH VIEW</i>	
Damiana de Matos Costa França	
Nalú Farenzena	

MONTAIGNE: A EDUCAÇÃO SOB PERSPECTIVA DO CEPTICISMO
INTELCTUAL E DO ESTOICISMO MORAL NO RENASCIMENTO 147
*MONTAIGNE: EDUCATION UNDER INTELLECTUAL SKEPTICISM AND MORAL STOICISM
INTO RENAISSANCE*
Gustavo Araújo Batista

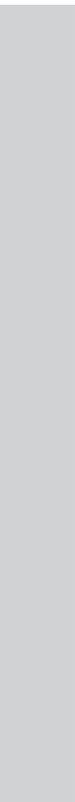
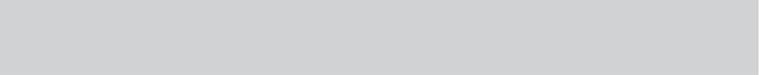
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTOEFICÁCIA DOS AGENTES
ESCOLARES..... 167
*NATIONAL EDUCATION PLAN AND TEACHING QUALITY: CONSIDERATIONS ON THE
SELF-EFFICACY OF THE SCHOOL AGENTS*
Miguel Henrique Russo
Roberta Gurgel Azzi

Resenha / Review

DIALÉTICA RADICAL DO BRASIL NEGRO,
DE CLÓVIS MOURA..... 187
Neide Cristina da Silva

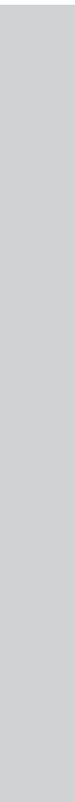
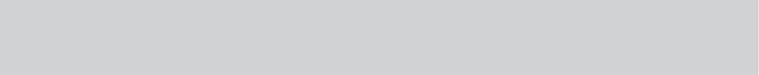
Instruções para os autores / Instructions for authors

DIRETRIZES PARA AUTORES..... 193



Editorial

Editor's note



FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Algumas questões têm preocupado os educadores, os pesquisadores e demais envolvidos com a educação básica e que se interessam pelo estabelecimento de condições que propiciem um ensino mais vivo, vibrante e significativo da filosofia. O que estaria colocado, nesta etapa formativa, seria a oportunidade de se oferecer um conhecimento crítico dos meandros da política, da economia, da tecnologia, das artes que constituem e povoam a cultura na qual estamos imersos.

Nesse aspecto, o ensino de filosofia pressupõe, entre outras inúmeras possibilidades propositivas, que seja concebido como uma tarefa de engajamento e compreensão de que a sua construção é conjunta, permanentemente articulada e inseparável, entre os que aprendem e os que ensinam, de modo que essas possibilidades se tornem frutíferas, consistentes e historicamente significativas, na medida em que essa comunhão se realiza.

Reconhecemos que pensar a filosofia e a formação humana num momento em que o mercado reivindica a sua supremacia e o individualismo cibernético, desenraizado de história, proclama o absenteísmo político e social, é um grande desafio e uma ousadia para todos aqueles que não querem ver a erosão da escola, nem permitir a sua transformação num reles bem mercantil. Exatamente por isso é decisivo que tenhamos arrojo intelectual no diálogo com os jovens que frequentam a escola, que possamos contribuir para que essa experiência tenha sentido em sua existência, nesse mundo cada vez mais caótico do abastamento midiático e do imediatismo, desprovido de quaisquer distanciamentos críticos, fadado às superficialidades e à fragmentação do conhecimento.

O verdadeiro problema não está em como combater a ilusão de que todos os conhecimentos estão disponíveis na rede mundial de computadores, em fazer a denúncia do fetiche que se apossou das engenhocas eletrônicas que permitem acessá-la instantaneamente, mas na ausência de fundamentos e referências culturais que possam estimular o juízo crítico e interpretativo dessa abundância invejável de informações.

A filosofia é um jeito de pensar com o intuito confesso de estabelecer a melhor compreensão possível do que somos e de como estamos inseridos e fazemos parte do mundo, enfim, de qual é o sentido que atribuímos ao nosso existir. Remetê-la para o universo do ensino e da aprendizagem escolarizada não é uma das tarefas mais fáceis e consensuais de se colocar na ordem do dia!

No bojo dessas preocupações, os artigos deste dossiê temático, versando sobre filosofia e formação humana na educação básica, trazem falas de autores envolvidos com o ensino de filosofia que levantam problemas relativos ao mesmo e apresentam resultados de suas reflexões com algumas indicações importantes relativas ao papel formativo deste ensino.

Terezinha Rios, em *A pergunta filosófica como componente essencial da formação e da prática de professores*, aponta para uma atitude fundamental que precisa ser desenvolvida em todas as pessoas, e para a qual a formação filosófica traz importante contribuição: a atitude do perguntar antes de tomar como certas as respostas que nos damos, de maneira apresada, aos desafios da vida e às respostas que “nos dão” e que assumimos, muitas vezes, sem as questionar. Diz ela que “no contexto contemporâneo, anda-se cada vez mais em busca de respostas imediatas aos desafios que se enfrentam no campo da educação”. Ora, neste campo, todo cuidado é pouco em relação às “respostas da moda” e o professor bem formado deve ter presente, nessa sua boa formação, esta contribuição da filosofia.

Se os professores necessitam da contribuição formativa da filosofia, os alunos o necessitam também e, nas escolas, os professores de filosofia têm um papel destacado – não único – nesta formação. Nesse aspecto, Flávio Carvalho, em seu escrito *Cartografias e a formação de professores: o papel filosófico-pedagógico dos professores de filosofia*, pergunta-se por este papel. Pergunta-se pelo “professor de filosofia e suas várias atribuições, funções e discursividades, com suas múltiplas relações constituídas e vivenciadas seja com a instituição de ensino seja com os estudantes, ou ainda, com a comunidade escolar, com o saber filosófico, com a vida política”. Daí a ideia de busca dos espaços ou “territórios” nos quais a ação deste professor pode se inserir e influir, e como. “Para além do plano de curso e do livro didático, precisamos compreender as *territorializações* que envolvem o ensino de Filosofia no ambiente escolar”. Daí o título do texto já a indicar uma forte influência, neste artigo, do pensamento de Deleuze.

No texto de Dalton Alves, *Metodologia da filosofia e do ensino de filosofia: tensões e confluências*, o foco é mais específico em torno do fazer filosofia e do ensinar a fazer filosofia, como ele diz, ao mencionar os dois momentos do artigo: “No primeiro tratamos do como a filosofia produz seus conceitos e visão de mundo, no segundo abordamos como aprendemos e ensinamos a produção deste tipo de conceito e visão de mundo”. Pois que o saber filosofar é “uma das dimensões da forma de compreender o homem e o mundo”, compreensão esta necessária na formação de todo ser humano, que deve ser iniciada o mais cedo possível. O texto aponta para tensões importantes de serem conhecidas e analisadas a respeito do como – metodologia – oferecer os caminhos desta compreensão aos jovens no ensino médio.

Jair Miranda de Paiva, em *Filosofia e criação na escola: entre estrato e linha de fuga*, afirma que o texto que apresenta “tem por objetivo pensar a potência da escola como estrato que, apesar de se constituir num dos micropoderes que, pela disciplina, sanção e exame, conforma corpos e subjetividades, pode, todavia, tornar-se condição de outra escola como usina de ideias, como ateliê de experimentações”. Seria isso possível? Seria desejável? Por que não ensaiar experiências de pensamento, diversas das já consagradas, com crianças e jovens, buscando uma escola como, também, lugar da invenção? Estas perguntas já indicam a influência das, ou o trabalho com as ideias de Deleuze e Guattari, ideias que são trazidas, também, para a busca de respostas a elas. Uma nova maneira de ver o papel formativo da escola a partir de contribuições de ideias filosóficas de hoje?

Sapientes de que no campo dos saberes da formação humana não é de hoje que a presença da filosofia nos currículos escolares no Brasil constitui objeto de problematização, temos os manuscritos *Da tradição filosófico-pedagógica aos caminhos da prática filosófica no ensino médio como experiência do pensar*, redigidos pela professora Conceição G. Nóbrega Lima de Salles, com a preocupação de analisar a prática da filosofia no ensino médio, interrogando-se como a filosofia “vem sendo experienciada” nas etapas derradeiras do ensino médio, trazendo à tona questões do significado do “pensar” nesse importante e decisivo momento da escolarização da juventude.

Vale conferir. E, nesta conferência, esperam os editores que estes textos tragam contribuições para os debates a respeito do ensino de filo-

sofia nas escolas, visto como uma necessidade formativa juntamente com outras contribuições. Por fim, queremos registrar que a realização desse dossiê temático preocupado em discutir filosofia e formação humana na educação básica, como também aquele que o antecedeu refletindo sobre o papel formativo da filosofia, somente se tornou possível graças à inestimável colaboração do colega Marcos Lorieri, professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e membro da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP), a quem queremos hipotecar os nossos sinceros agradecimentos.

Eccos – Revista Científica também apresenta a publicação, no presente volume, dos seguintes artigos que nos foram enviados espontaneamente pelos seus autores, são eles: *Cursos online de especialização na estrutura da pós-graduação no Brasil*, de Marcelo Pupim Gozzi e Vani Moreira Kenski; *A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora*, de autoria das professoras Susana Pimentel e Lucinéia Nascimento; *Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da Anped nos últimos dez anos*, das pesquisadoras Andreza Maria Lima, Maria Jaqueline Paes Carvalho e Luciana Oliveira Freitas Monteiro; *As ideias e a análise de políticas públicas de educação para a população do campo: um olhar a partir da abordagem cognitiva*, de Damiana de Matos Costa França e Nalú Farenzena; *A educação segundo a perspectiva de Montaigne no âmbito do renascimento*, do articulista Gustavo Araújo Batista e os manuscritos *Plano Nacional de Educação e qualidade de ensino: considerações sobre a autoeficácia dos agentes escolares*, dos pesquisadores Miguel Henrique Russo e Roberta Gurgel Azzi.

A todos, boa leitura!

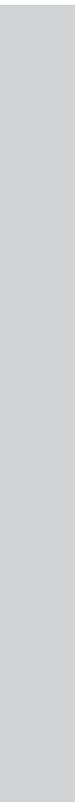
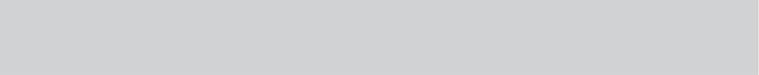
Antonio Joaquim Severino

Carlos Bauer

Dossiê temático:

Papel formativo da filosofia

*Thematic dossier:
Formative role of philosophy*



A PERGUNTA FILOSÓFICA COMO COMPONENTE ESSENCIAL DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DE PROFESSORES

THE PHILOSOPHICAL QUESTIONING AS AN ESSENTIAL
COMPONENT IN TEACHERS TRAINING

Terezinha Azerêdo Rios

GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação
de Educadores – FE/USP – São Paulo – Brasil
Universidade Pedagógica – Maputo – Moçambique
te.rios@terra.com.br

RESUMO: Este trabalho tem o propósito de provocar uma reflexão sobre a importância da atitude questionadora, própria da filosofia, indagando sobre seu papel na formação inicial e continuada de professores. No contexto contemporâneo, anda-se cada vez mais em busca de respostas imediatas aos desafios que se enfrentam no campo da educação. Se identificarmos a filosofia como o espaço da pergunta, da busca do sentido da realidade, como instrumento de articulação teoria-prática, seremos levados a problematizar os caminhos fáceis e sedutores, as respostas prontas, e afirmar o gesto filosófico como elemento fundamental na constituição do ser do professor, imprescindível, portanto, na sua formação, articulado aos demais saberes que se entrecruzam nesse processo.

Palavras-chave: Filosofia. Pergunta. Formação de professores.

Abstract: This paper is intended to induce a reflection on the importance of the questioning attitude, proper of Philosophy itself, by questioning its role in the initial and continuing teacher's education. On contemporary context, immediate answers to challenges on Education area are more and more searched. If Philosophy can be identified as the space for questions, the search for the meaning of reality, an instrument of theory-practice articulation, it will lead to question the easy and seductive ways, the already existing answers, and affirm the philosophical gesture as a fundamental element in the constitution of being a teacher, essential, therefore, in their education, articulated with other knowledge fields, that intertwine this process.

Key words: Philosophy. Question. Teacher training.

Eu imagino que a filosofia busca uma atitude precisa: perguntar. E perguntar, não para encontrar imediatamente respostas. Perguntar para que respostas sejam dadas e voltar a fazer perguntas sobre as respostas que foram dadas. É nunca abrir mão da atitude crítica, sabendo que é uma atitude desgraçada, na medida em que não teremos nunca a vantagem de quem, em um navio, possui um mapa, uma bússola, todos os aparelhos eletrônicos, de tal modo que o piloto possa até mesmo dormir e o navio vá sozinho para o seu destino. A ideia de assumir até o fim um pensamento crítico é aceitar que navegamos sem mapa, sem bússola, no máximo talvez com uma estrela e que essa estrela seja: continuar perguntando.

Marilena Chauí

Introdução

O encontro da filosofia com a educação tem sido objeto privilegiado de minha reflexão. Em trabalhos anteriores, busquei me debruçar sobre as características de que se reveste a filosofia quando se volta para as questões educativas e sobre a necessidade da presença da reflexão filosófica na prática educativa, no trabalho docente e na formação de professores. Tenho procurado avançar na problematização de alguns aspectos que me parecem fundamentais no esforço de *melhoria da qualidade do trabalho docente* (RIOS, 2001).

Acredito que, para obtermos essa melhoria, devemos considerar o trabalho docente como “[...] uma totalidade concreta em movimento, cuja essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-a inexaurível ao conhecimento” (OLIVEIRA, 1993, p. 133). Isso

[...] implica discuti-lo enquanto uma prática social no dia-a-dia da escola, em suas múltiplas determinações, procurando desvelar-se o seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas, [...] e descortinar a especificidade de suas contradições internas,

em torno de seus elementos e sub-processos (conteúdo-método, professor-aluno, planejamento-execução, fins e controle). (OLIVEIRA, 1993, p. 134).

Por essa razão, tenho procurado chamar atenção para a necessidade de se caminhar em direção à formação de um *profissional competente*, reconhecedor de todas aquelas implicações e mobilizador de ações efetivas para sua concretização. E procuro pensar numa formação que se dá não apenas nos cursos de formação inicial, mas que se prolonga por toda a vida, nos diversos contextos em que o professor desenvolve seu trabalho.

É claro que há diferenças entre os espaços em que se dá a formação de professores. Temos que estar atentos à organização curricular dos cursos, na qual devem se entrecruzar os saberes de diversas naturezas que se requerem para uma formação de boa qualidade. E temos que pensar na formação que se dá em serviço, nas propostas que se oferecem em programas de formação continuada, nas oportunidades que devem ser criadas e aproveitadas para o aprimoramento do trabalho. Em qualquer circunstância, é preciso apontar o que se requer para que o trabalho possa ser qualificado de competente.

Tenho explorado a noção de competência procurando articulá-la à de qualidade. O trabalho competente é um trabalho de *boa qualidade*. Essa é uma afirmação consensual. Entretanto, é necessário explicitar o que se aponta como boa qualidade, uma vez que há valores contraditórios e conflitantes presentes nos diversos posicionamentos sobre o trabalho competente.

O papel de professor traz para o indivíduo a necessidade de uma *formação*, um preparo para o desempenho adequado. Ao domínio de conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo do ensino, se junta a exigência de domínio de recursos teóricos e metodológicos para a partilha, a socialização dos conteúdos. Mais ainda, é preciso ter uma visão crítica dos princípios que fundamentam sua prática, dos fins por ela visados, dos compromissos por ela requeridos. Perrenoud (1996, p. 12) fala de um saber *a ensinar* e de saberes *para ensinar*. Não significa que o professor tem que dominar todos os saberes, mas que aqueles que escolhem esse ofício necessitam, além do saber sobre a sua “matéria”, buscar os recursos que lhe oferecem os saberes sobre a constituição e a di-

nâmica das sociedades, sobre os processos cognoscitivos, sobre as relações entre os seres humanos, sobre as crenças e os valores que norteiam essas relações etc. Os cursos de formação de professores, se pretendem ir ao encontro das necessidades sociais, terão que levar em conta essas exigências (RIOS, 2002).

É nessa medida que se reclama a presença da reflexão filosófica, do exercício de perguntar constante, próprio da filosofia. Há uma estreita relação entre a filosofia e a educação. Poderíamos dizer que “[...] a filosofia é educativa em virtude de sua própria natureza” (COÊLHO, 2001, p. 43) e que o trabalho da educação, para ser efetivamente construtor de humanidade, necessita ter como componente a reflexão filosófica. Coêlho (2001, p. 43) afirma que

[...] o exercício da filosofia nos educa para a dúvida, a crítica, a contestação, o pensamento radical e rigoroso das teorias e das práticas, a superação da visão ingênua do real como pronto e acabado, a busca do sentido e da gênese, dos pressupostos e das implicações do existente. A dimensão educativa não é, pois, algo acrescentado à filosofia de fora para dentro, mas constitutiva de sua natureza.

Construir a humanidade, gesto educativo, pressupõe perguntar continuamente sobre o sentido dessa construção. É isso que procurarei explorar. Fernando Savater (2002, p. 120-121) me auxilia nessa exploração, quando afirma que

[...] la filosofía lo que hace es mantener viva la pregunta, ofrece una respuesta que va a seguir acompañando a la pregunta; esas respuestas que da la filosofía se incorporan a la historia de la pregunta. La filosofía nos permite vivir con las preguntas, no nos da soluciones para ellas; nos permite vivir dignamente con unas preguntas que en cierta medida sustentan nuestra propia humanidad, capacidad y dignidad, digamos humana.

A formação e a prática docente no mundo contemporâneo

“Hoje mundo é muito grande, porque Terra é pequena”, canta Gilberto Gil (1991). Com efeito, a Terra se torna pequena diante da possibilidade de se estabelecerem relações em questão de segundos, por intermédio das redes eletrônicas, de se ter acesso a produtos de todos os lugares, de se envolverem interesses de diversas comunidades.

Cresce, portanto, o mundo, enquanto universo de conhecimentos, ações e valores. Sua extensão se torna maior em função da intervenção contínua que os seres humanos fazem sobre ele, construindo e modificando a cultura e a história.

Esse nosso mundo, no dizer do filósofo Roger Garaudy (1966, p. 5), “[...] é uno, mas é um mundo dilacerado”. O que significa essa afirmação?

Dizer que nosso mundo é uno é fazer referência à *globalização*. Fala-se em globalização para designar a expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países e sociedades de todo o mundo. Ela se expressa em todas as dimensões da vida social, na organização econômica, nos padrões de vida e cultura, nas transformações políticas.

Alguns estudiosos veem na globalização efeitos positivos, como a superação do isolamento nacional, a internacionalização de movimentos sociais, a consideração do pluralismo cultural e mesmo a busca de um mundo solidário porque mais interligado.

Entretanto, o que se tem apontado principalmente são os aspectos negativos da globalização. O progresso tecnológico existe, paradoxalmente, ao lado do crescimento da pobreza, em todas as regiões do mundo. O aperfeiçoamento das técnicas de comunicação e a circulação de objetos e ideias culturais convivem com a exclusão social. Afirma-se que estamos num universo desencantado, em que se desprezam alguns valores fundamentais na construção do mundo e do humano.

É aí que se encontra o segundo aspecto a que se refere Garaudy: a dilaceração, *fragmentação* do mundo, principalmente a fragmentação dos saberes. Edgar Morin (2000, p.15) nos diz que “[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do

trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber”.

Parece esgotar-se aí o modelo de pensamento baseado na razão iluminista, na crença de que o homem podia, apenas com o saber científico, dominar o mundo, tornar-se o seu senhor. A crítica da razão instrumental leva, de certa forma, à proposição de uma atitude *irracionalista*. A razão deixa de ser considerada como componente fundamental na interpretação e compreensão da realidade, e é deixada em segundo plano, “suplantada” pelas emoções, que ganham também uma valorização equivocada.

Temos, portanto, um mundo globalizado, fragmentado, complexo.

Como formar professores nesse mundo? Como fazer o exercício da docência? Que recursos usar para atender as demandas que se apresentam? Que saberes podem auxiliar o professor na direção de uma atuação competente?

O que se dá hoje com o processo de ensino é peculiar, na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado. Diante do que verificamos, podemos apontar algumas dessas demandas, que se configuram como desafios:

- um mundo *fragmentado* exige, para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um *olhar abrangente* e, no que diz respeito ao ensino, *a articulação estreita dos saberes e capacidades*;
- um mundo *globalizado* requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de *distinguir para unir*, a percepção clara de diferenças e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um *trabalho interdisciplinar*, que só ganha sentido se parte de uma efetiva disciplinaridade;
- num mundo em que se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo, é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico.

O ensino competente contribui para a formação da *cidadania democrática*, espaço de *atuação coletiva* e construção do *bem comum*, da *felicidade*.

A docência de boa qualidade, que temos que buscar continuamente, se dá na articulação das dimensões que a constituem:

- dimensão *técnica*, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos – comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- dimensão *estética*, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- dimensão *política*, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- dimensão *ética*, que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

O trabalho que o professor realiza será competente, terá significação de verdade, se for *um trabalho que faz bem*, isto é, um trabalho que ele faz bem, do ponto de vista técnico, e um trabalho que faz bem, do ponto de vista estético-ético-político, a ele e àqueles a quem o dirige, com quem o compartilha.

Se o ensino é uma prática social viva, é importante *compreender* a atividade docente em seus vínculos com a prática social na sua historicidade, perguntar pelo seu sentido. É dessa maneira que a educação se articula com a filosofia. É no recurso constante ao gesto de perguntar, na tentativa de compreender, que a formação e a prática do educador, do professor, encontram seu núcleo essencial.

Refletir, perguntar, filosofar

O recurso à etimologia nos faz ver a filosofia como uma *busca amorosa de um saber inteiro*. Ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude *crítica*, é a tarefa constante do filósofo, que, além do mais, orienta-se num esforço de *compreensão*, isto é, de desvelamento da significação, do sentido, do valor dos objetos sobre os quais se volta. A compreensão é “[...] uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com

nossa realidade, conciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo” (ARENDT, 1993, p. 39).

Enquanto busca *amorosa* do saber, o gesto filosófico abriga uma articulação entre uma dimensão *epistemológica* e uma dimensão *afetiva* da relação dos homens com o mundo e com os outros, uma ideia de prender-com, de apropriar-se junto, reveladora de um “[...] coração compreensivo, e não a mera reflexão ou o mero sentimento”, como aponta Arendt (1993, p. 52). Guarda, ainda, como *busca*, um sentido de movimento, de caminhar constante. E se o saber pretendido é um *saber inteiro*, faz-se necessária uma atitude de admiração diante do conhecido, de surpresa diante do habitual, a fim de conhecer mais e melhor.

O que se costuma solicitar à Filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem das ideias e valores que respeitamos ou odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las; enfim, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as ideias e os valores foram elaborados e o que fazer deles. (CHAUÍ, 1978, p. 159)

No cerne da atitude filosófica está a consideração dos problemas que a realidade apresenta. Os problemas estimulam a atitude filosófica que é, ela mesma, um gesto de problematização.

Refletir é a marca da atitude filosófica. Voltar-se para a realidade criticamente, com o propósito de vê-la com clareza, com abrangência e com profundidade, não se contentar com as aparências enganosas, afastar os preconceitos, buscar novos ângulos de olhar. Para transformar o próprio olhar. E transformar a vida. No dizer de Comte-Sponville (2001, p. 16), é “[...] preciso filosofar: pensar tão longe quanto pudermos e mais longe do que sabemos. Com que finalidade? Uma vida mais humana, mais lúcida, mais serena, mais racional, mais feliz, mais livre [...]”.

Em um instigante artigo denominado *Sombra e luz em Platão*, Lebrun (1988) nos traz um importante alerta. Ele faz referência ao *mito da caverna*, conhecida alegoria de Platão, à qual o filósofo recorre para

apresentar alguns aspectos de sua teoria sobre o conhecimento. Platão fala de escravos acorrentados e imobilizados em uma caverna, que julgam que as sombras que veem projetadas na parede são a realidade. Um escravo libertado tem a possibilidade de ver, primeiro, o fogo que projeta as sombras e, saindo da caverna, deparar-se, então, com a verdadeira luz do sol. Lebrun (1988, p. 26) nos diz que “[...] essa alegoria pode ser perigosa. Nós que a vemos, e conhecemos muito bem seu fim, temos tendências a nos colocar imediatamente na posição do homem que viu o sol e lamenta seus antigos companheiros de infortúnio.”

É importantíssimo esse alerta. Temos que nos perguntar se efetivamente nossos olhos viram a claridade, quando dizemos que nossa atitude é crítica. A lição que aprendemos é que temos que manter sempre a vigiância. E é isso que nos propõe a filosofia – o olhar filosófico se alonga sempre, traz descobertas e surpresas, malogros e acertos. E guarda uma especificidade: a de não parar de perguntar, de se surpreender, de duvidar, de não se ancorar em certezas, pois “[...] *certeza é quando a ideia cansa de procurar e para*” (FALCÃO, 2001, p. 30) .

São muitas as “cavernas” nas quais podemos estar aprisionados – as ideologias, os apelos da mídia, os discursos puramente retóricos. Por isso é que devemos nos reconhecer prisioneiros, procurando constantemente a saída para a claridade. Admitindo que a verdade é sempre provisória, a intenção da investigação filosófica é, articulando-se ao trabalho dos outros tipos de conhecimento, buscar a significação – do existir.

Educar sem o apelo à filosofia?

“Na dúvida, duvide mais duas vezes.
Na certeza, duvide mais três vezes.”

Francisco Marques (Chico dos Bonecos)

Educar é construir a humanidade. Isso requer uma formação constante, um exercício de crítica, de pergunta, de instalação da dúvida. Recorrendo à filosofia, o educador vai elaborando as perguntas no sentido de ampliar a qualidade de sua contribuição à criação da história, à ampliação da vida. Savater (2002, p. 67) nos lembra que

La filosofía pretende seguir manteniendo vivas las cuestiones que nos hacen humanos; [...] no brinda soluciones, brinda respuestas que no cancelan el problema, sino que lo mantienen abierto. La filosofía nos enseña a vivir con las preguntas. Aun si la filosofía da respuestas, no son respuestas que nos permitan olvidar la pregunta, son respuestas que nos permiten seguir soportando vivir junto a esas preguntas.

E para o exercício da pergunta, há que ter humildade e coragem – humildade, para reconhecer os limites de nosso saber e de nossa ação, e coragem para que nos mobilizemos no sentido de superar aqueles limites e explorar as possibilidades que se abrem ao nosso conhecimento. As respostas não cancelam as perguntas – elas são um incentivo a continuar perguntando, a buscar “aumentar a cabeça para o total”, como diz Guimarães Rosa (1965, p. 236).

Assim, não estamos falando na utilidade, mas sim na importância da filosofia. E mesmo que falássemos em utilidade, é na palavra de Marilena Chauí (2004, p. 24) que encontraríamos apoio:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura e da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se der a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

Utilidade/importância no gesto de inventar e desinventar. Criar e descreir. Lembrar e esquecer. Abandonar portos muitos seguros. Lançar âncoras de vez em quando, demorar nos territórios que nos fascinam e nos provocam. É Eduardo Galeano (1999, p. 337) que nos ajuda, quando nos diz que

[...] a verdade está na viagem, não no porto. Não há mais verdade que a busca da verdade. Estamos condenados ao crime? Bem sabemos que os bichos humanos andamos muito dedicados a devorar o próximo e a devastar o planeta, mas também sabemos que não estaríamos aqui se nossos remotos avós do paleolítico não tivessem sabido adaptar-se à natureza, da qual faziam parte, e não tivessem sido capazes de compartilhar o que colhiam e caçavam. Viva onde viva, viva como viva, cada pessoa contém muitas pessoas possíveis. [...] Embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados: e é a aventura de mudar e de mudarmos que faz com que valha a pena esta piscadela que somos na história do universo, este fugaz calorzinho entre dois gelos.

“Malfeitos, calorzinho entre dois gelos”, somos seres de encontro. O que se quis aqui foi pensar num encontro de saberes e fazeres e de indagações sobre eles. Para ir adiante na aventura de mudar. Adivinhar novos jeitos de ver e de pensar, imaginar uma outra escola, um outro mundo possível e, mais do que isso, arregaçar as mangas para construí-los, no único momento que temos para fazer isso: o presente. É o presente que podemos dar a nós mesmos e àqueles com os quais dividimos o grande mistério da vida e da história.

Referências

- ARENDDT, H. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. A reforma do ensino. In *Discurso – Revista do Departamento de Filosofia – Universidade de São Paulo*, n. 8, 1978.
- COELHO, I. M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, A. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001. p. 19-70.
- COMTE-SPONVILLE, A. *Apresentações da filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- FALCÃO, A. *Mania de explicação*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.

GALEANO, E. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Rio de Janeiro: L&PM, 1999.

GARAUDY, R. *Perspectivas do homem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GIL, G. “Parabolicamará”, no CD de mesmo nome, WEA, 1991.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

LEBRUN, G. Sombra e luz em Platão. In: NOVAES, A. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 21-30.

MARQUES, F. (Chico dos Bonecos). *Desvendério*. São Paulo: Peirópolis, 2006.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A Reconstrução da Didática: Elementos Teóricos-metodológicos*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

PERRENOUD, P. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF, 1996.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ofício de professor: títulos e rótulos. In: ALMEIDA, A. M. B.; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. (Org.). *Dialogando com a escola*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. p. 110-121.

SAVATER, F. *Ética y ciudadanía*. Caracas: Montesinos/Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2002.

Recebido em 18 set. 2015 / Aprovado em 30 nov. 2015

Para referenciar este texto

RIOS, T. A. A pergunta filosófica como componente essencial da formação e da prática de professores. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 17-28, jan./abr. 2016.

CARTOGRAFIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

CARTOGRAPHY AND TEACHER TRAINING: THE PHILOSOPHY
TEACHER'S PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ROLE

Flávio Carvalho
UFCG, Brasil,
flavio.carvalho@ufcg.edu.br

RESUMO: Este texto resulta de investigação em desenvolvimento acerca do professor de Filosofia no Ensino Médio, abordando sua formação e sua atuação na educação de jovens estudantes. Aqui apresentamos um diagnóstico construído na primeira fase da investigação, no qual indicamos os principais problemas vinculados ao ensino de Filosofia e ao seu ator pedagógico, o professor. Na segunda fase da investigação, ainda em construção, sob a orientação da metodologia da cartografia, passaremos à investigação de como as relações entre este ator e os outros atores pedagógicos se constroem, como e quais discursos e dispositivos são elaborados e, por fim, como podemos pensar e executar intervenções alternativas que estimulem a educação filosófica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia. Formação de professores. Cartografia.

ABSTRACT: This paper is the result of research under development about philosophy teachers in high school, by addressing its training and its performance in the education of young students. It is presented a diagnosis that was built in the first stage of the research, wherein some main problems linked to the teaching of philosophy and its pedagogical actor, the teacher, are indicated. In the second stage of the investigation, which is still under construction, according to the guidance of the cartographic methodology, it will be research how the relationship between this actor and the other educational actors are built, how and what discourses and devices are elaborated and, at last, how people can think and perform alternative interventions that stimulate philosophical education.

KEY WORDS: Teaching of Philosophy. Teacher training. Cartography.

Introdução

Provavelmente, uma das instituições sociais mais investigadas seja a escola. Diversos campos do conhecimento humano encontram nela elementos passíveis de interesse e relevância investigativas. Diversos atores pedagógicos atuam neste *locus* social e vários cenários nele são construídos, alternada ou simultaneamente. Como instituição dotada de historicidade, a escola possui um itinerário temporal de instituições e desinstituições, de construções e desconstruções. Ela pode e sabe (ou não pode ou não sabe) modificar-se conforme o tempo histórico, mas ela mesma muda as compreensões de cada tempo histórico. Local com vários lugares, ambiente com vários cenários, protagonista com vários papéis, a escola insistentemente permanece a-ser.

Nosso exercício de investigação filosófica direciona-se para um dos elementos constitutivos desta instituição social, coautor de todas as tramas pedagógicas que nela se desenvolvem, personagem multifacetado e multitarefa, mediador da instituição – seus dispositivos instituídos – e o neófito pedagógico e social: o professor. Personagem, agente, paciente, instaurador, destruidor, reconstrutor. Passível de tantas abordagens quanto a própria instituição que o ampara, o aprisiona, o rejeita, o impulsiona, o projeta, o reinventa; ator que igualmente a mantém, a abandona, a agrade, a recria, a projeta, a reinventa.

Para o professor de Filosofia – ou ao filósofo docente? – , para ele deslocamos nossa atenção, com ele nos ocuparemos, destarte, nessa miríade de elementos possíveis, que configuram a diversidade de diagramas possíveis. O professor de filosofia e suas várias atribuições, funções e discursividades, com suas múltiplas relações constituídas e vivenciadas seja com a instituição de ensino seja com os estudantes, ou ainda com a comunidade escolar, com o saber filosófico, com a vida política.

O texto que ora apresentamos diz respeito a uma pesquisa em desenvolvimento realizada por membros do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia UFCEG/CNPq, a qual se iniciou em 2014 e possui como objetivo principal investigar e problematizar como tem se manifestado a educação filosófica no âmbito das escolas da educação básica, de modo específico no que diz respeito ao papel filosófico e pedagógico

do professor de Filosofia no Ensino Médio, compreendendo as diversas perspectivas, os variados direcionamentos e as múltiplas relações que se processam no ambiente escolar.

Convém mencionar que nossa investigação comporta a atitude metodológica – e epistemológica – de deslocar o olhar em busca de elementos marginais constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de Filosofia ou da construção da educação filosófica, resgatando os detalhes do cotidiano da vida escolar, dando atenção para os pormenores de documentos escolares, ouvindo ou auscultando as falas marginais – silenciosas ou silenciadas – ao discurso oficial da escola, em vista de traçar um diagrama das relações que se travam na periferia da educação filosófica. Para além do plano de curso e do livro didático, precisamos compreender as territorializações que envolvem o ensino de Filosofia no ambiente escolar.

Por fim, cumpre-nos declarar que nossa investigação se movimenta sob as orientações da metodologia da cartografia, assumindo o compromisso com a multiplicidade de abordagens e de procedimentos metodológicos, dirigindo-se para os elementos e as relações menores, marginais, microscópicas, ocupando-se com a elaboração de diagramas que comportem a dinamicidade e pluralidade das relações construídas e vivenciadas no ensino de Filosofia, buscando compreender os dispositivos que neste processo se manifestam e, igualmente, lançando problematizações diante dos conservadorismos e autoritarismos intelectuais e procedimentais, devido à potência de sugerir novos territórios, novas ideias, rotas de fuga, próprios da cartografia, em vista de oportunizar a criação de estratégias e ações alternativas para a educação filosófica.

Olhares sobre o ensino, a formação e o professor de Filosofia: à guisa de delimitação

Não obstante nossa investigação se ocupar com o professor de Filosofia, reconhecendo a multiplicidade de elementos que se lhe vinculam, terminamos por nos imiscuir com problematizações em torno dos paradigmas de educação e de formação de professores, questionando as teias de conexões que se constroem entre os diferentes saberes,

bem como as diversas modalidades de relações vivenciadas entre os sujeitos pedagógicos. Reconhecemos, outrossim, que esta discussão termina por estreitar as relações epistêmicas entre a Filosofia e o Ensino de Filosofia.

Dito isto, a nosso ver, o cenário pedagógico e filosófico sobre o qual nos movimentamos tem ofertado a experiência com uma modalidade de ensino de Filosofia pautada primordialmente (em alguns casos exclusivamente) na História da Filosofia, marcada pela memorização e pelo acúmulo progressivo de informações, em aulas majoritariamente expositivas e que se vinculam às demandas e aos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio.

Entendemos que indicar os documentos oficiais, governamentais ou escolares (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Orientações Curriculares Nacionais, Projetos Pedagógicos das escolas) como os responsáveis por esta situação apenas tangencia o problema, ou ainda mostra tão somente uma de suas facetas. Dar crédito exclusivo ao fato de que o professor recebe sua formação acadêmica nos moldes de um curso de bacharelado também não é suficiente. Faz-se mister adotar uma compreensão que reconheça a pluralidade de elementos e de relações vigentes no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, assumindo a dinâmica e a amplitude da educação filosófica.

Observamos também diuturnamente que o ensino de Filosofia experimentado nas salas de aulas, na maioria das situações observadas, não costuma favorecer a reflexão filosófica ou a atitude desnaturalizadora sobre a realidade (dos estudantes), tampouco oportuniza a atividade criadora de compreensões, de conceitos filosóficos oriundos de problemas (dos estudantes), constituindo o que chamamos de educação filosófica. De modo semelhante à observação anterior, convém reconhecer que há diversos elementos contidos neste processo de ensino (informativo ou filosófico), cujas relações se desenvolvem e repercutem em todos os personagens pedagógicos do ambiente escolar, autores e atores manifestos em dispositivos e discursos presentes na vida escolar.

Assumimos a compreensão de que filosofar é ação criadora, portanto, filosofar não é mera passividade frente ao mundo no qual existimos e nas experiências que se nos apresentam. Filosofar não se reduz à contemplação, não se limita a acumular informações, dados históricos e literários

(ilustração), filosofar diz respeito a uma modalidade de intervenção no mundo. Criação que se realiza numa complexa relação entre problemas e conceitos, entre conceitos e conceitos da zona de vizinhança, entre conceitos e planos de imanência.

Partindo desta compreensão, a nosso ver, a proposição “deleuzo-guatarriana” oferece a oportunidade de desenvolver um ensino de Filosofia orientado primordialmente pela ação problematizadora da realidade, ensino propugnador da ação criadora de conceitos; o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia se realiza heurísticamente na relação dinâmica e indissociável do problema-conceito, que configuram as ações de uma Pedagogia do Conceito. Questionamos as motivações, os discursos e os dispositivos que levam o professor de Filosofia no Ensino Médio a assumir uma modalidade de ensino pautado na memorização e na repetição estéril.

Ainda sobre a formação de professores, corroboramos com Bombassaro (2007, p. 325) o fato de que “Não faltam análises perspicazes mostrando que em sua maioria os cursos de filosofia se limitam ou a apresentar a galeria de opiniões dos filósofos ilustres, sem fazer a experiência de repensar os problemas filosóficos que deram origem à própria filosofia”. Desse modo, a esterilidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio tem uma justificativa (nem necessária nem suficiente) no *modus operandi* dos cursos de Filosofia nas instituições de Ensino Superior.

Agregamos a esta compreensão, conforme outras demonstrações da literatura especializada acerca da formação de professores de Filosofia no Brasil, o fato que a formação do professor de Filosofia e a criação de cursos específicos de licenciatura em Filosofia estiveram, histórica e majoritariamente, vinculadas à existência de um curso de Bacharelado em Filosofia. Diante do exposto, manifesta-se certa incoerência epistêmica e pedagógica que termina por vincular e assemelhar a formação do licenciado a do bacharel, sem preservar a identidade epistêmica e pedagógica e os procedimentos metodológicos próprios do filósofo docente; ou seja, a questão da transposição didática ou não aparece ou não é trabalhada adequadamente nos cursos de formação de professores de Filosofia para a Educação Básica.

O problema da formação docente, entretanto, comporta uma multiplicidade de elementos que extrapolam questões de currículo ou de aportes

metodológicos ou teóricos. O território da educação filosófica é constituído por outros elementos, que não costumam ser tomados pelas análises clássicas ou são considerados secundários, tais como a miríade de relações que se constroem entre os atores pedagógicos neste território, os enfrentamentos e os cruzamentos entre as forças (poderes) ali constituídas, os agenciamentos, os jogos de verdade, as enunciações e os silêncios, os jogos de objetivação e subjetivação, as produções e estetizações de si mesmo, as práticas de resistência e liberdade.

Diante do exposto, a nosso ver, a cartografia se mostra como uma metodologia que corresponde às nossas inquietações e que pode inclusive reverberar na desmontagem de dispositivos de controle e poder, fomentando e instrumentalizando a resistência. Seguindo a proposta mesma de Foucault e de Deleuze, a análise cartográfica constitui-se como instrumental para uma abordagem do presente, tornando possível criticar o nosso tempo e o que somos.

Não tomamos a cartografia como método na acepção de proposição de regras e de procedimentos de pesquisa, antes nela reconhecemos um importante vetor de abordagem epistêmica e interpretativa que viabiliza o traçar de estratégias possíveis de análise crítica, que estimula o olhar acurado e que se desloca para as diversas relações, os variados jogos, as múltiplas formações rizomáticas, os discursos, as instituições e seus aparelhos diversos, suas medidas e regulações, que lança a atenção sobre as estruturas e disposições arquitetônicas. Pela cartografia, os elementos dos enunciados científicos e dos conceitos filosóficos, o que é o dito – e o que não é dito (ou silenciado) – são diuturnamente abordados e questionados em sua validação.

Uma vez que o cartógrafo permanece atento à composição dos dispositivos, à formação dos diagramas dos territórios ou elementos investigados e fomenta a percepção ou a construção de linhas de fuga, de ruptura e de resistência atitudinais e discursivas, compreendemos a metodologia cartográfica como proposta ao mesmo tempo heurística e política, associando-nos às problematizações foucaultianas de arqueologia do saber, da genealogia do poder e da construção da estética da existência, isto é, a tríade saber-poder-subjetivação.

Cartografia e formação de professores de Filosofia: incursões preliminares

Diante do exposto e reiterando que há tantas cartografias e tantos diagramas quantos forem os territórios e os elementos selecionados e abordados, passaremos à exposição de um conjunto de problematizações sobre o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia, que a nosso ver repercutem diretamente na construção de uma educação filosófica e que por sua vez mantém estreita vinculação com a formação dos professores de Filosofia. Os elementos que aqui serão elencados constituem os momentos futuros de nossa investigação.

O primeiro elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia ser marcada, em escalas diferentes conforme as instituições de Ensino Superior, pela perspectiva e orientações atinentes aos cursos de graduação na modalidade bacharelado. Este legado se manifesta na acentuada formação via História da Filosofia, dita sólida formação em História da Filosofia. A especificidade do objeto filosófico e do aporte metodológico para o ensino de Filosofia termina não sendo vivenciado pelos licenciandos que, por sua vez, geralmente, encontram severas dificuldades na transposição didática no contexto da educação básica. O problema que se nos apresenta sinaliza a necessidade da construção de uma “identidade filosófica e pedagógica” para os cursos de licenciatura em Filosofia.

As relações entre professores e estudantes terminam por acontecer de forma hierarquizada e, eventualmente, doutrinária, isto é, o professor ostenta o papel de proprietário e doador do saber filosófico, que por sua vez produz (ou melhor, reproduz) um discurso de verdade sobre a Filosofia, baseado na História da Filosofia, na qual reconhecemos e problematizamos a centralidade e a quase exclusividade, dada aos filósofos (androcentrismo) da Europa (eurocentrismo). A quem interessa excluir ou obnubilar o pensamento racional (com todas as suas peculiaridades) criado no Oriente? Ou ainda, por que não se admite pensar a relação entre o *modus operandi* do filósofo e a abordagem das nações nativas (indígenas e pré-colombianas) com suas formas peculiares de abordar a realidade em toda a sua complexidade? O discurso de verdade que institui o ensino historiográfico da Filosofia constrói estratégias de subjetivação particu-

larmente danosas a uma educação filosófica orientada pela autonomia do pensar e pela criação de conceitos.

O segundo elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia eventualmente distanciar-se do contexto de estudante. Com mais frequência do que gostaríamos, a educação em geral corre o risco de desviar-se (e infelizmente o faz) de sua vinculação com a vida e a vivência do estudante; o ensino de Filosofia corre risco análogo. De modo que, a nós não causa estranhamento o fato que em diversos relatos de discentes (e de docentes) o papel do pensar filosófico termina por ser associado a antigos estereótipos que produzem os rótulos de “saber alienado”, que ingenuamente o reconhecem como saber interminável e indefinível, ou ainda, trata-se o exercício filosófico como abstração diletante.

Não convém assumirmos um posicionamento utilitarista para o ensino de Filosofia, em que o exercício filosófico teria sua validade assegurada apenas na medida em que se aplicasse à realidade imediata. De modo diferente, assumimos a pertinência do saber filosófico construído em sala de aula que divide o momento pedagógico com o trato da tradição filosófica, bem como se vincula constitutivamente aos problemas contemporâneos da existência pessoal e social dos jovens estudantes. Não é raro encontrarmos aulas de Filosofia em que a vida política nacional e atual é completamente preterida em detrimento dos problemas sociais dos séculos III a. C. ou do século XVIII d.C. De modo análogo, a abordagem filosófica da vida científica se detém sobre as inovações newtonianas e compreensões aristotélicas, sem sequer tangenciar as contemporâneas teoria do caos e a nanotecnologia e seus desdobramentos. Quais as implicações políticas e epistêmicas diante destes discursos de verdade?

O terceiro elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia ainda encontrar severas resistências ao diálogo e à interatividade com outros saberes. As propostas de interdisciplinaridade, a nosso ver, carecem de um posicionamento epistêmico e pedagógico que reconheça a paridade entre os saberes (artístico, científico, teológico, filosófico). Um dos mais esclarecedores exemplos vem do uso da arte nas aulas de Filosofia, sobre a qual se depositam olhares e na qual se introduzem interpretações filosóficas, forçando a obra de arte a manifestar as ditas ideias filosóficas; não se respeita a especificidade do discurso da arte, reduzindo a manifestação artística à ilustração de teses filosóficas.

Precisamos problematizar que tomar os elementos de outros saberes como exemplificação não é construir interdisciplinaridade, tomar um objeto sobre o qual cada saber lança-se a examinar tampouco manifesta interdisciplinaridade. Falta a competência de tratar interdisciplinaridade entre saberes como atitude de reconhecimento da peculiaridade epistemológica e metodológica de cada campo do saber e a busca de elementos passíveis de aproximação, seja teórica seja metodológica. A vontade de saber recorta e reelabora as relações epistêmicas e igualmente as relações entre os sujeitos do conhecimento.

O quarto elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia na qual não se reconhece o fomento à atitude filosofante do professor de Filosofia. Há professores de filosofia que se especializam em contar a História da Filosofia, verdadeiros enciclopedistas do saber filosófico, arquivos ambulantes de dados biográficos e bibliográficos, que, entretanto, não cultivam, tampouco manifestam em sala de aula, a sua atitude filosófica, suas problematizações da realidade, de desnaturalização das relações, ideias ou posturas sociais. Os estudantes terminam por ser assujeitados e sob a égide da manutenção da modéstia (falsa modéstia) não se assume que se é filósofo.

Nas relações internas da escola, observamos que os exercícios avaliativos elaborados por professores não filosofantes manifestam a preocupação exacerbada com datas, nomes de personagens e de obras, centrando-se e limitando-se nas definições de conceitos filosóficos, ou melhor, reescritas de algum texto sobre conceitos filosóficos, um verdadeiro teste de memorização que impede qualquer deslocamento ou ensaio de ampliação do pensar filosófico dos estudantes em relação ao filósofo estudado. Precisamos cultivar a salutar atividade de filosofar em sala de aula, com os estudantes, transformando assim a sala de aula em laboratório de investigação filosófica, traçar uma rota de fuga à doutrinação da Filosofia.

Considerações finais

Cumpre-nos reconhecer que outros elementos ainda podem se agregar aos já citados, os quais comportam igualmente relevantes contribuições para pensar a formação de professores de Filosofia, tais como a formação

de professores de Filosofia que incorpore as novas tecnologias, ou ainda, a questão da formação de professores de Filosofia que leiam criticamente os documentos de educação; pensar a formação de professores de Filosofia capazes de levar o saber filosófico para além dos muros da escola, bem como ocupar-se com a construção de uma educação filosófica.

Em vista desta compreensão mais aguçada, a cartografia, como metodologia, eivada de suspeitas sobre as instituições e seus processos de subjetivação, se presta à investigação da constituição e dinâmica dos dispositivos e dos discursos de verdade presentes no ambiente escolar, questionando também a instituição escolar frente às heterotopias, deslocando a atenção para as falas marginais de diversos sujeitos pedagógicos. E, por fim, a cartografia carrega o caráter de oportunizar a formação de focos de resistência e a criação de rotas de fuga, motivando e contribuindo com as mudanças de postura em relação à formação do professor de Filosofia, reverberando na sua atuação no ambiente escolar junto aos jovens estudantes, na comunidade filosófica pelo desenvolvimento de atitude teórica e metodológica alternativa.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (Org.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOMBASSARO, L. C. Filosofia, ensino e pesquisa interdisciplinar. In: SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 319-326.
- CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- _____; _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FISHER, R. M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n1114/ao9n114.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2015.

FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos: estratégia, poder-saber*. Organização de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. v. IV.

_____. *Microfísica do poder*. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

HORN, G. B. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

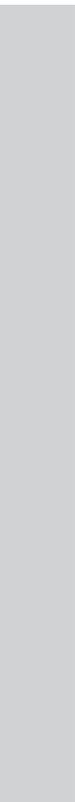
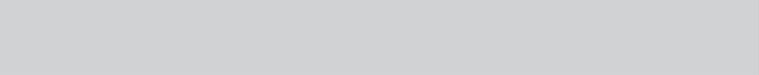
MOURA, T. M. *Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar*. Disponível em: <http://www.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-Thelmamoura.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Recebido em 27 nov. 2015 / Aprovado em 22 dez. 2015

Para referenciar este texto

CARVALHO, F. Cartografias e a formação de professores: o papel filosófico-pedagógico dos professores de filosofia. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 29-39, jan./abr. 2016.



METODOLOGIA DA FILOSOFIA E DO ENSINO DE FILOSOFIA: TENSÕES E CONFLUÊNCIAS

METHOD OF TEACHING PHILOSOPHY AND PHILOSOPHICAL
THOUGHT: TENSIONS AND MEETING POINTS

Dalton José Alves

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Rio de Janeiro, Brasil.
dalton.alves@unirio.br

RESUMO: Discutimos neste texto a possibilidade da construção de uma proposta metodológica de ensino da filosofia com a história da filosofia como elemento singular para o aprendizado da metodologia da filosofia: o filosofar. Iniciamos analisando a questão recorrente se no ensino de filosofia no ensino médio o importante é o aprender a filosofar ou o conhecer a história da filosofia, considerado no subtítulo deste trabalho como tensões e confluências. Neste caso, a nossa proposição vai na direção da confluência. Destacamos os aspectos positivos da história da filosofia como caminho para o aprender a filosofar. Concluímos que no ensino de filosofia é possível aos estudantes assumirem a atitude filosófica em suas vidas a partir de uma metodologia de ensino baseada na tradição filosófica.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia do ensino de filosofia. Aprender a filosofar. História da filosofia.

ABSTRACT: In this paper, it is discuss about the possibility of a methodological purpose to teaching philosophy, linked to history of philosophy as a single subject to a learning method: the philosophical thought. At the begging, the matter is to analyse what is more important in the teaching of Philosophy in high schools: the philosophical thought, or to know only the history of philosophy, considering tensions and meeting points on it. In this case, the purpose is to go further to meeting points between philosophical thought and history of philosophy. At the same time this paper focuses some positive aspects of history of philosophy as a way to learning the philosophical thought. The paper points that is possible to take a philosophical attitude by the students in their own lives from a teaching method based on philosophical inheritance.

KEY WORDS: Method of teaching philosophy. Learning to philosophical thought. History of philosophy.

Neste texto partimos da discussão de dois tipos de saber filosófico: o fazer filosofia e o ensino de filosofia. No primeiro, estamos no âmbito da metodologia da filosofia; no segundo, no âmbito da metodologia do ensino de filosofia. No primeiro, tratamos do como a filosofia produz seus conceitos e visão de mundo; no segundo, abordamos como aprendemos e ensinamos a produção deste tipo de conceito e visão de mundo.

Destes dois tipos de saber filosófico destacamos a *metodologia do ensino de filosofia*, para analisar dois aspectos centrais os quais são em si distintos porém complementares. Um dos aspectos é a necessidade de ser *informativo* e o outro *formativo*. Um remete à memória do que foi e continua sendo feito sob o rótulo de “filosofia”. O outro é o próprio aprendizado do filosofar, o qual implica o domínio e o desenvolvimento de um estilo específico de saber, o saber filosofar, “[...] como uma das dimensões da forma de compreender o homem e o mundo” (ALVES, 2002, p. 127).

No subtítulo deste trabalho indicamos que, no bojo das discussões atuais acerca da metodologia da filosofia e da metodologia do ensino de filosofia, existem tensões e confluências. Entendemos confluência no sentido utilizado na geografia para definir a junção de dois ou mais rios ou ainda a convergência para um determinado ponto. No dicionário Aurélio, assim consta a definição de *confluência/confluir*:

Lugar onde se juntam dois ou mais rios [...]. Procedimento com que se obtém uma equação diferencial a partir de outra que tem dois pontos singulares, fazendo um dos pontos tender para o outro [...]. Juntarem-se (dois rios) e correrem depois num leito comum. (FERREIRA, 1986).

As tensões seriam entre duas posturas acerca de como proceder em relação ao método da educação filosófica. Sendo que há aqueles que defendem que só é possível aprender a filosofar, entendendo isto como compreender, e a aplicar o modo de produção filosófica, o fazer filosofia. E há aqueles que entendem ser necessário o estudo da história da filosofia para se chegar ao aprendizado do fazer filosófico e, neste sentido, defendem a tese do quanto é relevante e pertinente conhecer a história da filosofia para se aprender a filosofar.

Trata-se de uma polêmica recorrente ao se tratar da metodologia do ensino de filosofia no nível médio atribuída às posturas supostamente antagônicas entre Kant e Hegel a este respeito. O primeiro estaria mais inclinado à defesa do “aprender a filosofar” e o segundo defenderia o “conhecer a história da filosofia”. Parecem mesmo dois rios destinados a correrem paralelos e incomunicáveis sem chances do estabelecimento de confluências.

No entanto, trata-se de uma falsa oposição (RODRIGO, 2004, p. 91). E, conforme demonstra Obiols (2002, p. 74), “[...] há uma coincidência de fundo entre eles e que, em geral, sobre a questão da aprendizagem filosófica não há grandes diferenças entre os filósofos importantes”.

Podemos notar, contudo, que apesar dos avanços nas discussões e pesquisas neste campo não é possível afirmar ainda que esta tensão esteja totalmente resolvida e que chegamos hoje a uma *confluência* destes dois “rios”, correndo finalmente num leito comum.

Neste trabalho, a nossa proposição vai na direção da confluência. Para tanto, destacamos os aspectos positivos da abordagem que privilegia o “conhecer a história da filosofia”, a qual procura delimitar a origem e o surgimento da filosofia no tempo e no espaço como caminhos possíveis para o “aprender a filosofar”.

A razão disto se deve à nossa compreensão de que é mais aceitável a tese do “aprender a filosofar”, da qual soaria ridículo discordar, por se tratar disto efetivamente quando se fala do aprendizado da filosofia. Entende-se por isto que o estudante deve aprender a pensar por conta própria, de maneira crítica e autônoma a realidade presente e seus desafios.

Por outro lado, o método de ensino que privilegia o conhecer a *história da filosofia* para se atingir este mesmo fim, já não parece ser assim tão óbvio, não tem efetivamente uma aceitação imediata. Ao contrário, tem aqueles que consideram inadequado partir e utilizar a abordagem histórica no ensino de filosofia, sobretudo na educação filosófica do nível básico.

E aqui já apresentamos de saída nossa visão sobre este ponto, qual seja, não se estuda filosofia ou a história da filosofia para aprender filosofia no sentido de só saber o que fizeram ou deixaram de fazer os filósofos. Parte-se da história da filosofia para apreender o *estilo reflexivo da filosofia* e desenvolver em nós mesmos certo olhar filosófico sobre o mundo. Partir da história da filosofia é um caminho possível para aprender a filosofar e ser capaz de pensar com autonomia e filosoficamente os problemas que a

realidade apresenta como forma de desenvolver nossa própria capacidade para uma intervenção mais efetiva na realidade atual a fim de transformá-la. Em síntese, a nossa proposição é de que seja possível efetivamente aprender a filosofar *com* a história da filosofia.

Todavia, devido aos limites próprios deste trabalho, iremos tratar dessas questões de forma breve, indicando apenas o rumo de pesquisas que temos realizado e que pretendemos realizar, as quais têm como meta a construção de uma proposta de metodologia de ensino da filosofia *com* a história da filosofia como elemento singular para o aprendizado da metodologia da filosofia, do aprender a filosofar.

O *aprender a filosofar* compreende também uma parte *informativa*. Este não é pura criatividade espontânea. Na metodologia do ensino de filosofia, um aspecto a ser considerado é o deste ser *informativo* e não só *formativo*. Todavia, essa parte *informativa* não é necessariamente o estudo de algo morto, sem vida e portanto sem nada a nos acrescentar na atualidade. Segundo o professor argentino Guillermo Obiols (2002, p. 81, grifos nossos), “[...] se trata de filosofar *com* os filósofos do passado e não de uma *mera exumação de cadáveres*, que mais do que uma exposição acerca da filosofia trata-se de uma *exposição filosófica*”.

Por “exposição filosófica” entendemos tratar-se do estudo *crítico* da história da filosofia, o que significa não aceitar passiva e servilmente as produções filosóficas do passado como verdades inquestionáveis, e, sim, como forma de entender o pensar (a filosofia) atual, segundo a concepção de Antônio Gramsci (2006, p. 94), “[...] como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise”.

A ideia corrente que concebe o conhecimento da história como uma espécie de “exumação de cadáveres”, nos termos usados por Obiols, supracitado, não se sustenta frente à mais breve análise. Em Gramsci também encontramos uma crítica a este lugar comum sobre o conhecimento da história, sobretudo na educação escolar, pois, ao seu ver, “[...] toda análise feita por uma criança só pode sê-lo sobre coisas mortas [ademais], [...] está sempre presente no morto um grande vivo” (GRAMSCI, 2001, p. 46-47).

O conhecimento da história da filosofia, neste aspecto, assume um viés vivificante no sentido de buscar e encontrar “o grande vivo” presente na tradição filosófica.

É neste sentido que podemos afirmar que há um nexos entre *instrução* (informação) e *educação* (formação) ao percebermos que na instrução é possível realizar-se um trabalho “vivo” sobre a história da filosofia com os alunos. O conhecimento da tradição filosófica se dará, neste caso, como o estudo dos “filósofos clássicos”; isto significa conhecer aqueles filósofos ditos fora de moda.

De acordo com Saviani (2010, p. 9),

[...] tendo sido colocado fora do realce do modismo [...] será devidamente estudado, será questionado nas suas contribuições e, enfim, veremos em que grau ele entrou no âmbito de um pensamento clássico (aquele cuja contribuição ultrapassa o tempo em que surgiu).

O “clássico”, nesta acepção, é o que continua atual, “vivo”, que ainda nos diz alguma coisa hoje, por isto recorreremos ao estudo desses autores.

Diferentemente do que parece à primeira vista, esse aspecto informativo é um modo de aqueles que iniciam o seu contato com esse tipo de produção do conhecimento, com isto que se chama de filosofia, descobrirem que esta área do conhecimento tem sua especificidade, a qual se diferencia dos demais saberes: o científico, o religioso, o artístico, o conhecimento comum e espontâneo. Que o modo de conhecer filosófico é diferente, em relação a estes e outros saberes; que se trata de um tipo de saber nem inferior, nem superior, mas apenas diferente em relação aos demais saberes.

Gramsci (2006, p. 95-96, grifos nossos) comenta, sobre a escola ser informativa ou formativa, que

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, *difundir criticamente verdades já descobertas*, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a

descoberta, por parte de um “gênio filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Um curso de filosofia no ensino médio deveria, neste caso, considerar esses elementos na formação dos estudantes, preparando-os para “transformar”, “criticamente”, as “verdades já descobertas” no campo filosófico, histórico, científico, no campo da linguagem e da literatura etc., “em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de (nova) ordem intelectual e moral”.

E mais ainda: o fato de o curso de filosofia conduzir “uma multidão” de jovens e adolescentes “a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente”, deve ser encarado como um “fato filosófico, educacional, formativo” bem mais importante e original do que um curso meramente instrumental, “técnico”, voltado apenas para o atendimento de questões imediatas e pragmáticas, como a preparação para o vestibular/ENEM ou para o aprendizado de operações simples para atuar no mercado de trabalho, quando este pouco exige da capacidade intelectual de seus aprendizes.

No ensino de filosofia na escola, o problema não é conhecer a história da filosofia em detrimento do aprender a filosofar, e sim trabalhar a história da filosofia mecanicamente, de modo não filosófico. A questão fundamental é de fundo *metodológico*, no sentido de pensar em *como* promover uma educação filosófica que não seja descontextualizada, desconectada da vida dos jovens estudantes do ensino médio e sem relação com a própria filosofia. E não simplesmente demonizar o conhecimento da história da filosofia considerando-o inadequado para o aprendizado do filosofar na escola de nível básico.

Aprender os fundamentos do filosofar com a história da filosofia é um *caminho* possível como método para uma educação filosófica, se se considerar que o estudante, ao conhecer reflexivamente o que é isto que se tem feito historicamente sob o nome de Filosofia e à medida que ele toma contato com os filósofos, com os seus métodos e textos, reconstruindo seus conceitos em sua mente por meio de estudos dirigidos e orientados pelo professor, pode também assim aprender a pensar por conta própria.

É preciso oferecer condições para que o estudante aprenda a conhecer e a utilizar adequadamente o ferramental teórico e conceitual que a filosofia pode oferecer e oferece. Condição e razão necessárias para que se possa “voar” por conta própria com “asas” que não sejam de cera.

Sobre a relação da filosofia com a história da filosofia, Gramsci (2006, p. 94-95) comenta:

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções.

Não é muito diferente a posição de Kant e Hegel, segundo Obiols, para quem há uma coincidência de fundo a este respeito entre os dois filósofos alemães.

Para Kant (1983 apud OBIOLS, 2002, p. 74, grifos nossos),

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, *mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.*

Fiquemos ainda com o professor Obiols (2002, p.77), segundo o qual

[...] o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente. [...] Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais, nem muito menos a

ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a “pensar por si mesmos”, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc.

E quanto a Hegel, o que ele pensa a esse respeito?

Em geral se distingue um sistema filosófico com suas ciências particulares e o filosofar mesmo. Segundo a obsessão moderna, especialmente a da Pedagogia, não se há de instruir tanto no conteúdo da filosofia, quanto se há de procurar aprender a filosofar sem conteúdo; isso significa mais ou menos: deve-se viajar e sempre viajar, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens etc.

Evidentemente, quando se chega a conhecer uma cidade e se passa depois a um rio, a outra cidade etc., aprende-se, em todo caso, com tal motivo a viajar, e não apenas se aprende, mas se viaja realmente. Assim, quando se conhece o conteúdo da filosofia, não apenas se aprende a filosofar, senão que já se filosofa realmente. Ainda assim, a finalidade de aprender a viajar constituiria ele mesmo em conhecer aquelas cidades etc.; o conteúdo.

[...] O modo triste de proceder, meramente formal, este buscar e divagar perenes, carentes de conteúdo, o raciocinar ou especular assistemáticos, têm como consequência a vacuidade de conteúdo, a vacuidade intelectual das mentes, o fato de que elas nada possam (HEGEL, 1991 apud OBIOLS, 2002, p. 78).

E noutro lugar nos referimos a isto dizendo que,

Nessa trajetória, conhecemos não apenas *o que* pensaram os filósofos e *por que* pensaram determinada coisa e não outra, mas, também, *como* pensaram. Deste modo, entendemos o que é filosofia e aprendemos a filosofar aos poucos, à medida que entramos em contato com as diferentes perspectivas filosóficas existentes, percorrendo os textos dos filósofos, acompanhando

do seu raciocínio, com rigor e disciplina, ou seja, filosofando (ALVES, 2002, p. 126).

A questão do *aprender filosofia* e do *aprender a filosofar* são inicialmente como dois rios distintos mas que em algum ponto se juntam em confluência a correrem num leito comum formando um terceiro e grande rio que tem elementos de um e de outro mas que já não é mais o mesmo, tornou-se outro rio.

Tratar da origem e do surgimento histórico e geográfico da filosofia torna-se necessário para que o iniciante *no aprendizado do filosofar* situe esta área do conhecimento no espaço e no tempo e não simplesmente pense nesta como algo em si.

O conhecimento da história da filosofia mostrará ao estudante que a forma de conhecimento filosófico é uma *construção humana* e histórica que surgiu em determinada época e lugar. Ou, por outra via, que a filosofia surgiu em diferentes épocas e lugares, que não dá para fixar a sua origem a apenas um tempo e lugar na história. Como procuram mostrar autores contemporâneos, não sem muitas controvérsias e contrariedades no meio acadêmico. O que faz da origem histórica da filosofia um ponto nem um pouco pacífico como pode parecer à primeira vista.

A introdução dos estudantes neste debate pode ser benéfica para a sua formação filosófica ao passo que isto irá suscitar reflexões críticas perante as quais eles terão em algum momento que se posicionar.

Concordando ou não com a origem grega da filosofia, o importante é que fixar-se de início, sem análise ou reflexão, na afirmação de uma tese ou outra é uma atitude, no mínimo, muito pouco filosófica.

Neste contato com o conhecimento sobre a origem da filosofia, percebemos que este método de produção do saber que vem sendo produzido a bastante tempo na história, considerado hoje um dos patrimônios da humanidade, que este *modo de saber* pode não ter uma origem comum, nem única.

Em geral, costumamos considerar apenas a origem grega da filosofia, porém, há quem apresente outras possibilidades. Assim como os diferentes grupos humanos que viveram nos primórdios da humanidade os quais desenvolveram diferentes formas de fazer fogo, moradia, linguagem, assim também podem ter desenvolvido diferentes modos de “fazer filoso-

fia”, de produzir este tipo de saber que é denominado de “saber filosófico” e que se diferencia substancialmente dos demais saberes humanos, não por sua origem geográfica *mas por seu método de produção do conhecimento*, pelo tipo de saber que se produz, que é a *metodologia da filosofia*, o filosofar.

Nesta linha tem-se buscado identificar na história aquilo que pode ser considerado, além da origem grega da filosofia, uma filosofia oriental, uma filosofia africana ou mesmo uma filosofia ameríndia, dentre outras. Conhecer esta história, fazer esta memória adquire uma importância *informativo-formativa* para o aprendiz de filósofo, o qual com isto poderá se situar nos campos filosóficos já existentes, defendendo-se destes ou neles se inspirando para a própria produção filosófica.

A título de exemplo da perspectiva que não considera a origem geográfica da filosofia como fixada na Grécia antiga, e sim trabalha com uma visão plural (pluriversal¹) desta origem, citamos abaixo dois exemplos.

Brunner (1988, p. 12), sobre o Oriente, afirma:

O pensamento Oriental não é este magma obscuro de pensamento religioso, como gostávamos de ver. Além do fato de sabermos hoje que o mito e a religião estão carregados de sentido, sendo autênticas tentativas de explicação, observamos que o Oriente produziu pensadores de uma penetração e uma sutileza que não deixa nada a desejar no que respeita aos seus confrades ocidentais. As escolas budistas, por exemplo, nas suas discussões, tanto entre si, quanto com as escolas hindus, a respeito da realidade ou idealidade do mundo, revelam através de seus representantes uma inventividade intelectual e uma preocupação com o rigor e a precisão verdadeiramente admiráveis.

Nogueira (2013, p. 6), ao referir-se à filosofia africana, apresenta:

[...] trazemos um trecho das Máximas de Ptah-Hotep compiladas por Jacq (*sic*). O filósofo egípcio, ignorado pelos manuais e compêndios de filosofia, viveu por volta de 2200 anos antes da Era Comum e deixou, antes dos primeiros filósofos gregos, um conjunto de máximas filosóficas pouco conhecidas. Ele se ocupava de temas como a liberdade e definia o coração como lugar

dos pensamentos e das emoções, como o filósofo Epicuro de Samos (314 a.E.C – 270 a.E.C) se ocupava de reflexões sobre a arte de uma vida feliz e deixou a Carta a Meneceu também chamada de Carta sobre a felicidade. Disse Ptah-Hotep: “As palavras sábias são mais raras do que as pedras preciosas e podem provir até de jovens escravas” (Jacq, 2004, p. 53). Reconhece que a sabedoria, a capacidade de pensar adequadamente é rara; mas, acessível a todas as pessoas. O mesmo foi dito séculos mais tarde no *Mênon* de Platão, quando Sócrates demonstra que um escravo consegue resolver um teorema. O ligeiro exemplo está longe de solucionar o debate, mas dá início a um novo encaminhamento.

Para o iniciante nos estudos filosóficos, situar-se em meio a este debate é fundamental na atualidade com tantos problemas e conflitos raciais, sociais, ideológicos, culturais, econômico-políticos etc. Como dissemos, isto é necessário para que ele, o estudante, defenda-se das filosofias existentes, criticando-as onde e quando devem ser criticadas e nelas se inspirando naquilo que merecerem inspiração.

Assim, se a metodologia do ensino de filosofia consiste no aprender a filosofar, por outro lado, não podemos prescindir da memória de como isto tem sido feito ao longo da história.

Segundo Silvio Gallo (2002, p. 198),

[...] a reflexão sobre o ensino de filosofia deve superar a famosa dicotomia entre aprender filosofia (produto) ou aprender a filosofar (processo), tornada famosa por Kant ao comentá-la na *Crítica da Razão Pura*. Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução [*sic*].

Nesta perspectiva, desenvolver uma metodologia do ensino de filosofia que tenha a história da filosofia como método e conteúdo é um desafio que se impõe na atualidade. *O ensino da filosofia como “aprender a filosofar” com a história da filosofia* implica sim, num primeiro momento, retomar os filósofos do passado e as suas respectivas “filosofias”, seus con-

ceitos e categorias filosóficas, como algo acabado e já constituído. Porém, não como algo autônomo, independente do processo que o gerou, ao contrário, devemos buscar analisar a filosofia dos filósofos sem deixar de considerar o processo de reflexão que eles desenvolveram para chegar a esses resultados (SAVIANI, 2000, p. 30).

Saviani considera, a este respeito, que o “fazer filosofia” implica sobretudo assumirmos a “atitude filosófica” e isto significa “[...] desenvolver um processo de reflexão sobre os problemas que a nossa época está colocando [...]”. (SAVIANI, 2000, p. 30).

E mais ainda:

Transmissão pura e simples dos resultados da reflexão de Aristóteles, da reflexão de Kant, da reflexão de Sartre, e assim por diante, não constitui propriamente a tarefa da filosofia (SAVIANI, 2000, p. 30).

[...] O fundamental, portanto, é que os alunos assumam essa atitude filosófica; que eles sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais eles se defrontam [...]. (SAVIANI, 2000, p. 31-33).

Uma metodologia do ensino de filosofia que tenha a história da filosofia como centro e referencial deverá considerar a necessidade de organizar um trabalho com a história da filosofia não como simples transmissão de conhecimentos do passado, e sim estabelecer estratégias didático-filosóficas que favoreçam apropriações críticas e criativas por parte dos discentes do cabedal filosófico já existentes para que possam refletir sobre “os problemas com os quais eles se defrontam” tendo em vista transformá-los.

É por isto que, no ensino de filosofia na escola básica, acreditamos ser possível aos estudantes assumirem a atitude filosófica em suas vidas. É possível aprender a filosofar *com* a história da filosofia.

Nota

- 1 “O pluriversal é um paradigma que inclui o universal, entendendo-o como um sistema local entre outros. O pluriversal é a reunião das universalidades, dos sistemas locais que se pretendem únicos, mas coabitam e coexistem com outros”. (NOGUERA, 2013, p. 6).

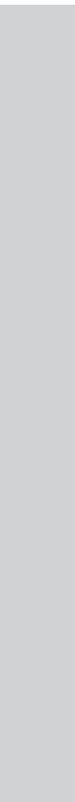
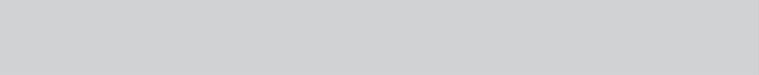
Referências

- ALVES, D. A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB. Prefácio de Sílvio Gallo. Campinas: Autores Associados/Fapesp, 2002.
- BRUNNER, F. A noção de filosofia no oriente e no ocidente. *Revista Reflexão*, Campinas, ano XIV, n. 41, p. 11-15, maio/ago. 1988.
- FERREIRA, A. B. H. *Aurélio: Novo Dicionário da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 198.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2. _____ *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.
- HEGEL, G. W. F. *Escritos Pedagógicos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NOGUERA, R. O conceito de drible e o drible do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemicídio na filosofia. *Revista Z Cultural*, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-conceito-de-drible-e-o-drible-do-conceito-analogias-entre-a-historia-do-negro-no-futebol-brasileiro-e-do-epistemicidio-na-filosofia/>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- RODRIGO, L. M. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese Kantiana. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). *Ensino de Filosofia: Teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 91.
- SAVIANI, D. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2000. _____ *Educação: Preparação para o século XXI (Diálogos com Paulo Freire e Adriano Nogueira)*. In: _____. *Interlocuções Pedagógicas: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 09.

Recebido em 30 nov. 2015 / Aprovado em 3 dez. 2015

Para referenciar este texto

ALVES, D. J. Metodologia da filosofia e do ensino de filosofia: tensões e confluências. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 41-53, jan./abr. 2016.



FILOSOFIA E CRIAÇÃO NA ESCOLA: ENTRE ESTRATO E LINHA DE FUGA

PHILOSOPHY AND CREATION AT SCHOOL: BETWEEN STRATA AND LINE OF FLIGHT

Jair Miranda de Paiva

Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
Universidade Federal do Espírito Santo
Campus São Mateus, ES
jmipaiva@gmail.com

RESUMO: Este texto tem por objetivo pensar a potência da escola como estrato que, apesar de se constituir num dos micropoderes que, pela disciplina, sanção e exame, conforma corpos e subjetividades, pode, todavia, tornar-se condição de outra escola como usina de ideias, como ateliê de experimentações. Buscamos no conceito deleuziano de virtual possibilidades de pensar a criação na escola, contrariamente aos pensamentos catastrofistas sobre seu fim iminente, bem como sobre sua inadequação à época atual, dita do conhecimento ou da informação. O ponto de juntura dessas duas perspectivas é constituído por uma afirmação sobre os estratos em *Mil Platôs*: “não será preciso guardar um mínimo de estratos, um mínimo de formas e de funções, um mínimo de sujeito para dele extrair materiais, afetos, agenciamentos?” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 60).

PALAVRAS-CHAVE: Agenciamento. Escola. Criação.

ABSTRACT: This text aims to deliberate about the power of school as stratum, even though they constitute one of the micropowers that, through discipline, punishment and examination, conforms bodies and subjectivities, can, however, become condition of another school as plant ideas such as studio experimentation. It is deliberated the deleuzian concept of virtual possibilities of thinking about creation in school, unlike the catastrophic thoughts about his impending end, as well as their inadequacy to the present time. The juncture point of these two angles is constituted by a statement about the strata in *A Thousand Plateaus*: “Isn’t it required to save a minimum of layers, a minimum of forms and functions, a minimum of subjects to extract material affects, and assemblages?” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 60).

KEY WORDS: Assemblages. School. Creation.

Introdução

Dentre as várias instituições da modernidade, a escola ocupa um singular papel, em especial no Brasil. Surgida no bojo da colonização como imposição cultural, aliada da Contrarreforma católica, segundo Manacorda (2010), carregou em si a marca (ou a mancha?) de ter servido de justificativa e apanágio da classe senhorial de colonizadores, visando dar-lhe o brilho da cultura europeia dominante num meio inóspito e selvagem, conforme estudos de Romanelli (2013), Saviani (2010), Hansen (2003), Villela (2003) e Paiva (2003), dentre outros.

A obra religiosa e educativa da Companhia de Jesus transportou para as novas terras as concepções pós-tridentinas do catolicismo, gerando um ensino alheio à vida na Colônia e uma cultura cujo centro se torna a verborragia vazia das letras e retórica clássicas, atendendo à nova elite cultural dos filhos dos senhores de engenho, que devia “distinguir-se” dos escravos, índios e mestiços (ROMANELLI, 2013).

Com as reformas pombalinas e expulsão dos jesuítas, o ensino escolar muda de perspectiva, ao assumir os novos valores burgueses iluministas em ascensão, sem, todavia, realizar o objetivo do despotismo esclarecido: a criação de um sistema de ensino estatal e laico (MANACORDA, 2010).

Do período colonial até a República, essa escola carregará um caráter dualista e estranho à vida social e política, servindo como meio de ascensão, a partir da Independência e da primeira República, das novas classes então emergentes: um estrato social surgido das profissões ligadas à burocracia e à política, como jornalismo, direito, pequenos comerciantes, para ficar nas mais significativas (ROMANELLI, 2010).

Do mesmo modo, com a ruptura representada pela Revolução de 1930, na Era Vargas, é esperado que a escola cumpra um relevante papel na formação de mão de obra para a indústria nascente.

Por fim, com a Ditadura Civil-Militar de 1964, a escola é reorganizada para atender ao Brasil do milagre econômico, cujos ideais impostos e derivados do cientificismo são marcados pela racionalidade, organização, objetividade e eficiência da formatação tecnicista do conhecimento, visando tirar o país do *atraso* e acelerar sua industrialização (ARANHA, 2006).

Assim, como herança cultural, à escola não faltam acusações: de ser alheia à vida social e cultural, de contribuir para a perpetuação da socieda-

de desigual, na medida em que sua organização dualista privilegia as classes abastadas; enfim, de não se adequar aos *novos tempos* da dita sociedade da informação e do conhecimento (não adequação que se transformou num mantra repetido por todos os *especialistas* da educação, sobretudo na grande mídia).

Malgrado o papel que ocupou em nossa história, tomamos como hipótese que a escola pode ser pensada também segundo outras potencialidades, pois em que pese ser – com outras instituições de controle, disciplina, normalização e vigilância estudadas por Foucault (1987) – responsável pela docilização dos corpos, que tanto interessou à colonização ou à era industrial, pensamos que a escola aponta para outras virtualidades, no sentido de Deleuze em sua leitura de Bergson, segundo Roberto Machado (2009).

Como lemos em Deleuze (2000, p. 342), “[...] o virtual não se opõe ao real, mas somente ao actual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual”, como parte do real. Não confundimos o virtual e o possível, que se opõe ao real. Teríamos, assim, dois processos: o possível, cujo processo é *realização* do real; o virtual, cujo processo é a atualização, como insistência do não dado. Virtual, desse modo, significa, segundo Zourabichvilli (2004, p. 62), que “[...] nem tudo é dado, nem passível de ser dado”; ou seja, encontramos a possibilidade de fazer outros possíveis, como virtuais, pois o virtual é a insistência do que não é dado.

Se, como aponta Deleuze (2000, p. 346), “[...] no virtual, a diferença e a repetição fundam o movimento da actualização da diferenciação como criação, substituindo, assim, a identidade e a semelhança do possível, que só inspiram um pseudomovimento [...]”, ousamos sugerir, neste texto misto, agenciamento de referências diversas, a virtualidade da escola como outra escola. Ousamos afirmar possibilidades criadoras que estão, virtualmente, na escola.

Tendo tal resultado em mira, estruturamos nosso texto em duas partes principais: principiaremos por estabelecer a escola como equipamento coletivo estatal, cuja figura consiste em ser uma instituição fortemente territorializada, com a função *formadora* de sujeitos, cidadãos. Num segundo momento do texto, apontamos a possibilidade de, instalado no estrato escola, experimentarmos outras possibilidades de escola, formação, agenciamentos desterritorializantes, criativos, como virtualização do atual.

Agenciamento-escola: formação de sujeitos

Buscamos pensar escola a partir da noção de agenciamento, conceito central e de difícil definição no pensamento de Deleuze e Guattari. Para Guattari e Rolnik (1993, p. 317), trata-se de uma noção mais ampla do que as de estrutura, sistema ou forma, compondo-se de elementos diversos de “[...] ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária”, vindo a substituir as noções de conhecimento e até mesmo crença.

Começamos por indagar pela possibilidade de que, se estamos enredados nos três estratos dominantes – o organismo, a significância e a subjetivação –, como pensar para além da escola como lugar de *formação de sujeitos e cidadãos*. Falar na escola como formação de sujeitos normatizados, binarizados, parece que se reduz a falar de cidadãos submetidos (sujeitos), ou seja, a escola se reduziria a nada mais que um estrato, um dos mais eficientes, diríamos, recuperando o pensamento crítico que viu na escola a continuidade do processo de dominação social característico da modernidade. No entanto, gostaríamos de efetuar um desvio em tal resposta fácil. Sim, a escola é o estrato por excelência. A escola é um equipamento da sociedade pedagogizada (RANCIÈRE, 2004; KOHAN, 2003) que, como tal, interpreta, disciplina, inserindo devires em planos formados (profissão, moral, transcendência). E o que objetivamos perguntar é se não seria possível pensar a escola também como um lugar de experimentação e criação. Se não seria desejável ver o estrato escola como um agenciamento privilegiado para ensaiarmos experiências de pensamento com crianças, adolescentes e jovens, nas mais variadas situações, idades, tempo, espaço, atividades. Tal pensamento poderia, a nosso ver, recuperar o lugar de invenção da escola, poderia nos mover a querer outra escola, planejar, construir, sem os estratos transcendentais da moral e do poder (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Para além da noção de estrato, pensemos na escola como um plano de imanência, um meio feito de intensidades, “[...] qualidades, substâncias, potências e acontecimentos [...]” (DELEUZE, 1997, p. 73). Escola como agenciamento, como o que está no meio, efeito de intensidades, de choques de multiplicidades, encontros de corpos, populações, afetos, trocas, visto que o agenciamento articula diversos níveis: estados de coisas ou mistura de corpos, regime de enunciados (estilo ou tipo de enunciação),

formação de territórios e movimentos de desterritorialização (DELEUZE; PARNET 1994, p. 15). Eixos do *conteúdo* (segmento da mistura de corpos, em que ações e paixões afetam um corpo ou corpos) e segmento dos *regimes de expressão* (agenciamento coletivo de enunciação, transformações incorpóreas).

Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995b, p. 18) se utilizam do exemplo do criminoso: o que se passa antes e depois da condenação são ações e paixões entre os corpos – crime e execução da pena –, “[...] mas a transformação do acusado em condenado é um puro ato instantâneo ou um atributo incorpóreo, que é o expresso da sentença do magistrado”.

O segundo eixo, vertical, articula um polo *território* e um polo de *desterritorialização*, que impele o agenciamento a linhas de fuga, desterritorialização e nova reterritorialização.

Agenciamento se refere, ainda, aos conjuntos sociais, instituições fortemente territorializadas (conjugal-familiar, judiciário ou industrial, entre outros), mas, também, a formações íntimas desterritorializantes – devir molecular, devir animal, devir criança, devir mulher. Enfim, agenciamento descreve o campo da experiência em que se elaboram essas formações – plano de imanência, em que coexistem molar, molecular, território e movimentos de desterritorialização.

O indivíduo só existe agenciado nestes conjuntos molares, oscilando entre um campo de experiência em que formas de comportamento e pensar se projetam a partir das formas sociais, prontas, e um plano de imanência em que o devir promove irregularidades através de suas linhas de fuga traçadas no meio das coisas. Os polos molar e molecular não representam o social/coletivo e o individual como polos dicotômicos, mas são dois modos do coletivo, que nos tomam por todos os lados.

Um projeto pedagógico-estético ativa processos desejanter, agencia enunciados no encontro de corpos que é a escola (estado de coisas/mistura de corpos – regime de signos específico).

O espaço-tempo escola poderia, ainda, ser pensado a partir da multiplicidade como linha de fuga e desterritorialização, ao mesmo tempo arborescente e rizomática (pois não há nenhuma hierarquia, bom ou mau na imanência, antes, existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes), macro e micromultiplicidades, segundo Deleuze e Guattari (1995a, p. 46): “De um lado, as multiplicidades extensivas, di-

visíveis e molares, unificáveis, totalizáveis, organizáveis [...]. E de outro, as multiplicidades libidinais, inconscientes, moleculares, intensivas [...]”. Nesse meio é que se dão os devires como linha de fuga, fronteira

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).

Se, como estrato molar, a escola se endurece em formas e linhas duras, de disciplina e exame, temos que, como agenciamento aberto a movimentos desejantes e afetos desterritorializantes, a escola também é um espaço de outros devires. É essa aposta que descrevemos a seguir, pelo que podemos falar, então, de outro movimento da escola: o vértice de agenciamento como desterritorialização, criação.

Agenciamento-escola: experimentar, officinar, criar

Atualmente, ao menos no contexto brasileiro, somos surpreendidos com propostas de militarização da escola; sistemas escolares adotam regimentos de séculos passados, visando dar conta de *desvios* em sua função disciplinadora, pois, conforme nosso medo do movimento, do devir, da diferença, “[...] quanto mais a segmentaridade for dura, mais ela nos tranquiliza” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 109). No entanto, observamos que a segurança e o equilíbrio nunca são completamente garantidos (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 103), pois a disciplinarização dos corpos revela-se incapaz de lidar com o imprevisto das linhas de fuga, em especial, na escola, de crianças e adolescentes, levando os próprios profissionais diretamente ligados à educação a reconhecer que, na maquinaria de disciplina escolar, muitas vezes *não resolve fazer o que se faz* (anotações de ocorrências, suspensões, entre outras medidas *disciplinares*).

Por outro lado, quando, no discurso das políticas públicas educacionais, explicita-se o compromisso com uma escola pública de qualidade, que depende, para existir, de uma estrutura (a escola propriamente dita, professores, alunos, livros), estaríamos em face de um eixo de agenciamento (construir um território), uma multiplicidade em que se somam a escola como um prédio em (re)construção, mistura de elementos – livros, objetos, pessoas, alunos, professores, funcionários, famílias – agenciando práticas concretas, num único plano de imanência. Nesse sentido, somos (como professores, alunos, funcionários) tomados nesses agenciamentos e, retomando o que já dissemos acerca da multiplicidade do agenciamento, cada um de nós “[...] reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 50). O professor fala em seu nome, mas reproduz o enunciado da escola que, por sua vez, existe como forma ideal, *tradicional*, na fala de profissionais comprometidos e bem intencionados (PAIVA, 2009).

Dessa forma, quer nos parecer que as políticas públicas afirmam a necessidade de, em primeiro lugar, se ter uma escola, fazer um ambiente *funcionar* como escola, ter aulas, horários, biblioteca, professores presentes, o que nos remeteria a uma ideia que debatemos alhures (PAIVA, 2009), no sentido de que *primeiro, precisaríamos de uma escola tradicional*, isto é, uma escola como a delineada, como se tal funcionamento de escola bastasse para que se pudesse buscar um ensino efetivo; *depois* se poderia buscar *outras cores* de práticas, teorias, métodos.

Perguntamos, todavia: seria necessário passar primeiro, por uma *escola tradicional* para, depois, buscar outra forma de escola? Aceitando que o adjetivo *tradicional* queira apenas significar o modelo de *escola* existente, o que também, reconhecemos, não é tão simples, pois escola remete não apenas a uma suposta escola tradicional, mas a múltiplas formas e configurações no tempo e no espaço, afirmamos: no contexto brasileiro, de luta por uma escola pública de qualidade (também conceito semanticamente delicado), parece que os que querem tal escola, a buscam tendo diante de si um *modelo* inobjetivo que podemos chamar *escola tradicional* – no sentido de premidas por índices e *rankings* de avaliações periódicas (Enem, Ideb, entre outros), tidos cada vez mais como naturais e expressando uma realidade (o que é discutível).

Contra isso, pensamos: nada impede que pensar uma escola seja pensar a escola *tradicional*, no sentido da forma histórica conhecida que temos diante de nós, herdada num primeiro momento, exigindo, porém, espaço e tempo para outra escola a ser criada, para além da *tradicional*.

E ainda: pensamos que, numa concepção imanente, o termo *tradicional* é um vetor de agenciamento como outro qualquer, pois, se estamos numa escola, entramos num estrato e plano de organização no qual coexistem o molar e o molecular, em diversos artifícios (professor, alunos, aulas, diário de classe, pedagogos, pais, funcionários). Artifícios que nos conduzem a *ofício* e *arte*, em que *ofício* guarda um aspecto técnico e funcional, mas que se ultrapassa na *arte*, dimensão de um fazer em que se misturam saberes e fazeres diversos, mais afins aos signos da arte pela inventividade, como produção não serializada, singular, criadora de mundos visíveis. Nesse sentido, o *tradicional* da educação, aulas e escola, se abre às criações cotidianas, para além de estratos, funções e sujeitos formados. Novos agenciamentos são possíveis sobre o estrato *tradicional*.

Destarte, podemos arriscar em defesa de uma escola que possa ostentar o adjetivo *tradicional*, pois: como ter uma nova educação, criar o novo, movimentos disruptores sem que haja o estrato escola? Mas, sem deixar de perguntar também: como fazer uma escola, em última instância, estrato escola, sem bloquear espaços para processos criativos, sem fechar canais por onde surjam novas práticas, em que não seja bloqueada a multiplicidade que permeia o ambiente escolar, em seus movimentos de desterritorialização? Pois somos movimento de linhas, árvores e rizomas.

Acerca da necessidade de um estrato – que aqui aproximamos ao conceito de território – para que se experimentem *outras* intensidades para além do estrato, também perguntamos pela necessidade de um estrato-território, com Deleuze e Guattari (1995a, p. 48):

Como é que linhas de desterritorialização seriam assinaláveis fora de circuitos de territorialidade? Como supor que o fluir abrupto do minúsculo riacho de uma intensidade nova se faça fora das grandes extensões e em relação com grandes transformações nestas extensões? Quanto esforço para fazer eclodir um novo som?

E, levando mais questão a outros limites: como fazer para que a escola, espaço social concreto, plano de organização *tradicional*, não se resume aos três estratos delineados, aqueles que, na expressão de Deleuze e Guattari (1996), nos atam diretamente ou nos amarram: o organismo, a significância e a subjetivação? Como não sermos colados a uma forma-corpo, forma-disciplina, identidade vazia ou como nos permitir desfazer “[...] os pontos de subjetivação que nos fixam, que nos pregam numa realidade dominante?” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22). Como produzir expansão, liberar linhas de fuga criadoras (como na arte, na literatura, na ação política)? Em outras palavras: como construir uma escola em que haja espaço para a imprevisibilidade inventiva? E não a *tradicional* homogeneidade da disciplina e controle?

Uma escola que se (re)constrói passa por múltiplos agenciamentos: construção de espaços físicos, construção e reconstrução de territórios existenciais como espaço de novas experiências. Nesse sentido, podemos pensar uma escola e seus projetos, seus professores e disciplinas (matérias) como um ensaio de práticas para além, por exemplo, das aulas magistocêntricas, do saber fragmentado, em que nas escolas haja uma mistura de ciências, saberes, artes e afazeres escolares, processos que potencializem ser professor, ser aluno, ser escola que se desviam de uma forma universalizante, reinventando-se cotidianamente por agenciamentos coletivos.

Apesar dessa construção da escola *tradicional* como estrato, no plano de organização/desenvolvimento, em que formas, sujeitos, órgãos e funções são linhas molares de sustentação, percebemos, pelos deslocamentos, pelos *problemas* da escola, que esta forma universalizante e redutora já não *cola* nos corpos e não libera energias criativas. Os agenciamentos concretos (forma escola) no plano de organização já coexistem com movimentos de desterritorialização, linhas de fuga e movimentos de desestabilização como lugares de diferença e desvio: pensamos aqui nas várias dificuldades relatadas na educação básica, desde as mais prosaicas até aquelas mais graves. Que outra escola *já existe* enunciada em tais linhas, movimentos?

Caberia, então, em nossas pesquisas acadêmicas, não só mapeá-los, mas abrir-lhes espaços, tomá-los como dádivas de criação, de liberação de vida, diferenciação das formas que se têm, e não vê-los como *problemas*, indisciplina (ainda que, às, vezes, possam sê-lo). Nesse sentido, perguntamos: a única opção seria pela escola *tradicional* ou podemos

divisar a oportunidade (*kairós*) de uma outra escola? Uma escola que fosse aberta a outras temporalidades, outros espaços, outros territórios existenciais e coletivos?

O plano de organização, que constrói formas e funções (na escola), é atravessado ao mesmo tempo pelo plano de desestratificação – processo que não cessa de ocorrer, micropoliticamente, pois “[...] há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), como nos eventos criativos e imprevisíveis que cotidianamente presenciamos, como cintilações de criação no espaço do mesmo da escola. Como fazer com que tais lampejos de diferenciação encontrem eco, com que haja espaços para sua efetuação, para sua multiplicação diferenciante?

Mas não é fácil, repetem Deleuze e Guattari, desfazer nós, liberar acontecimentos e singularidades, agir sobre o plano transcendente e de organização. É preciso muita prudência, pois desfazer um corpo organizado, estratificado – como uma escola – nunca foi destruir ou destruir-se, nem repetir fascismos de grupo. É preciso prudência, como a arte das experimentações, para outras práticas, alianças, invenções.

E nos perguntamos: por que é difícil construir tais experimentações? Escapar dos binarismos, quando o corpo sem órgãos foi estratificado num sistema/organismo que o esquadrinha em funções, formas dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair dele um trabalho útil (juízo de Deus, sistema teológico, moral, econômico-político)?

Mesmo assim, acreditamos, com Kastrup (1999, p. 192), que não estamos encerrados em formas e estratos, “[...] pois o devir é sempre presente, ao passo que as formas que dele podem advir são já estratos, novas territorializações”.

Em outras palavras, oscilamos entre dois pólos: o das superfícies de estratificação (organismo, significação, sujeito) e o plano de consistência como abertura à experimentação (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 19); de um lado, a necessidade de uma “escola tradicional”, como um mínimo (roçando o perigo de absolutizar-se num grande *corpus* de disciplinas, avaliações, vigilância, medidas exteriores de controle e funções); de outro, “cores” com as quais se pintem novas experiências... Com o risco, entretanto, de satisfazer-se com o *mínimo* que se torna, então, o *máximo*: uma escola disciplinada, que atenda apenas aos índices quantitativos exigidos

por *especialistas* internacionais do capital e pouco mais do que isso, com o sacrifício de vida que isso implica.

Na verdade, esses planos coexistem num mesmo plano de imanência, num mesmo corpo-escola, e estão em mistura, fornecendo matérias a diversos agenciamentos no cotidiano, criando e recriando formas de trabalho e de invenção.

Escapar dos três estratos (significância, sujeito, organismo): é preciso a arte da prudência, pois *desfazer o organismo nunca foi matar-se*. Mas também é preciso reconhecer que desfazer um organismo é simples, *nós o fazemos todos os dias*, pois somos tomados em agenciamentos complexos, circulações de intensidades:

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22).

Medir o plano como o agrimensor com seus instrumentos; imitar os estratos, isto é, não desestratificar grosseiramente, pois é preciso, como dizem Deleuze e Guattari (1996, p. 23),

[...] guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora; [...] pequenas provisões de significância e de interpretação [...] inclusive para opô-las a seu próprio sistema [...]; [e ainda: um pouco de subjetividade] pequenas rações de subjetividade, é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante.

Aqui um elemento ético, o critério ético de expansão da vida em suas mais variadas formas, com a reserva que cabe à realidade dominante.

Pensamos na escola: vejamos tal espaço como possibilidade de abrir-se a conexões inauditas, a predispor-se a experiências, projetos, criar rizomas, ensaiar novas relações, mais afetivas e significativas. Para isso, operar como um *calculista, planejador* dos territórios existenciais, pedagógicos,

comunitários, singulares e nômades, numa cartografia mutante em que haja espaço para a diferença diferenciar-se.

Falamos, assim, de agenciamentos complexos para construir um plano de consistência de vida na formação social escolar. Por isso a prudência, do contrário o que seria para ser produção de vida torna-se *queda suicida ou demente*, retornando os estratos mais pesados ainda sobre nós (grupelhos, fascismos particulares, verdades iniciáticas particulares, neuroses, maus encontros, além das soluções de *marketing* vendidas como panaceia pedagógica, tão em voga *no mercado*).

Não há receita, mas uma arte da experimentação para passar novas intensidades:

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 24).

Este trecho poderia ser um programa: *Instalar-se* (o que sugere movimento, um desinstalar-se de seu lugar habitual), *experimentar* (abrir-se à experiência e criar ocasiões de experiência), *buscar um lugar* (construir território existencial de afetos alegres), *conjuguar fluxos* e garantir um pedaço de terra por pequeno que seja de uma nova terra – a que não há, a que deve ser inventada em cada linha de fuga que escape ao molar, fazendo rizoma, multiplicando saídas e desfazendo estratificações asfíxias, por gestos menores que sejam.

Trata-se de, instalados no estrato (pensamos aqui na escola, em qualquer escola, sala, ou em qualquer grupo, por pequeno que seja), experimentar/criar outros agenciamentos, fazê-los oscilar do plano de organização das formas universais, das regras morais de sujeição disciplinar heterônoma, passar ao plano de consistência, de invenção, de novas práticas e novas percepções, em agenciamentos coletivos, cujo critério ético seja a expansão de vida, suas cores, sabores, cheiros, intensidades.

Construir, por analogia com o conceito de literatura menor, uma *educação menor*, conforme Gallo (2003, p. 78): “[...] revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira [...] como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias [...] ato de singularização e militância”. Educação menor que se coloque tarefas como: desterritorializar contra a imensa máquina de controle, gerar outras possibilidades de aprendizagens¹; ramificar-se politicamente; “[...] fazer rizomas com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores, manter os projetos abertos”; enfim, singularizar coletivamente, numa implicação para além do indivíduo, no tempo e espaço coletivo (GALLO, 2003, p. 81, 82, 83).

Considerações (virtuais)

Ensaieemos, no estrato escola, uma *pedagogia rizomática* como um espaço de vida, que escape ao cronológico e organizacional, liberando a invenção, como propugna Lins (2005, p. 1.252): “[...] uma pedagogia da desconstrução e da diferença, do indivíduo como singularidade”, que tome e refaça suas formas em outros processos de subjetividades livres, mas com encontros nômades, desejos, encruzilhadas, bifurcações, não como árvores, molares, territórios fixados a modelos únicos.

Uma escola-rizoma, espaço aberto à experimentação, tornada oficina indisciplinada, criativa, como o *ateliê clássico*, em que mestres, discípulos, artistas, pesquisadores, navegadores experientes ou aprendizes dividiam experiências, sem protocolos rígidos, mas com um rigor intelectual e afetivo (ainda não capturado pela forma universitária fechada em suas hierarquias, disciplinas, carreiras, poderes).

Uma escola assim, que desejamos, fazendo rizomas: é uma escola tradicional? Ou, para lembrar Freire (1996), pode ser uma escola alegre, em que se cultiva a boniteza da docência, porque fundada na esperança? Uma escola o quê, afinal (a nós, que nos cobram definições, programas, projetos)? Uma escola, até concebemos, lugar pedagógico, de formação, considerando que haja espaço para movimentos moleculares, mas também, e por isso, um não lugar de *(in/en)formação* como serialização; que escape ao embrutecimento das relações cotidianas, em que haja espaço

para projetos e iniciativas plurais, que possa realizar o que Guattari e Rolnik (1993, p. 55) chamam “função da autonomia”. A criação de novas subjetividades não modelizadas, expressivas, o que pode se dar tanto em nível de grandes máquinas sociais (partidos, movimentos, associações, grupos diversos) quanto em nível microscópico: “[...] as relações de vida cotidiana *num bairro, numa comunidade, numa escola*, num grupo que faz teatro ou que fabrica uma rádio livre” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 55, grifo nosso).

Desse modo, podemos recuperar, na escola, a dimensão da criação, do virtual, pois, conforme Zourabichvilli (2004, p. 64), “Que haja virtual significa, portanto, [...] que nem tudo é dado, nem passível de ser dado”, que podemos crer no mundo, pois, como disse Deleuze alhures, falta-nos resistir ao presente, acreditar no mundo é o que nos falta, devemos resistir e crer no mundo até como “[...] no impossível, isto é, em suas potencialidades criadoras ou na criação de possíveis” (ZOURABICHVILLI, 2004, p. 63).

Nota

- 1 Como a dos jovens que ocuparam escolas, em São Paulo, no mês de novembro e dezembro de 2015, contrários a uma anunciada e desconhecida “reorganização escolar”, proposta pela Secretaria Estadual de São Paulo, planejada dos gabinetes da burocracia, cuja principal bandeira seria o fechamento de quase uma centena de escolas, interferindo diretamente em suas vidas. Em várias ocupações, a mídia noticiou que os alunos estavam tendo aulas durante o movimento, juntamente com ação política, duramente reprimida pelo Governo de São Paulo, com tropa de choque, bombas de gás, prisões.

Referências

- ARANHA, M. L. de A. A. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D’água, 2000.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. 1994. [Transcrição integral, para fins exclusivamente didáticos. 1988 (Vídeo), 1994 (transcrição). Mimeografado].

_____. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995a.

_____. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995b.

_____. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolíticas*. Cartografias do desejo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 19-41.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

KOHAN, W. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LINS, D. Manguê's School ou por uma pedagogia rizomática. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.229-1.256, set./dez. 2005. Dossiê Entre Deleuze e a Educação. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jan. 2009.

MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. Da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, Jair Miranda de. *Agenciamentos nômades, pensamento, experiência: fragmentos de um projeto implantação de filosofia e ciências sociais num município de Cariacica (ES)*. 2009. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-60.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

ZOURABICHVILLI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

Recebido em 5 dez. 2015 / Aprovado em 22 dez. 2015

Para referenciar este texto

PAIVA, J. M. Filosofia e criação na escola: entre estrato e linha de fuga. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 55-70, jan./abr. 2016.

DA TRADIÇÃO FILOSÓFICO- PEDAGÓGICA AOS CAMINHOS DA PRÁTICA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAR: ENSINAR FILOSOFIA OU FILOSOFAR?

FROM THE PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL TRADITION
TO THE PATHS OF THE PHILOSOPHICAL PRACTICE IN HIGH
SCHOOL AS AN EXPERIENCE OF THINKING: TEACHING PHILOSOPHY
OR PHILOSOPHIZING?

Conceição G. Nóbrega Lima de Salles

Doutora em educação – UFPE-PE. Professora da Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste/CAA, Caruaru (PE)
cgislane@terra.com.br

RESUMO: Como campo dos saberes da formação humana não é de hoje que a presença da filosofia nos currículos escolares no Brasil constitui objeto de problematização. O presente artigo privilegia como objeto específico de análise a prática da filosofia no ensino médio. Perguntamo-nos como a filosofia vem sendo experienciada nos anos finais da educação básica. De forma mais ampla: o que significa “pensar” nessa experiência que associa filosofia e seu ensino? Para tanto, revisitamos algumas concepções dominantes do ensino da filosofia e seus desdobramentos. Na sequência indicamos alguns traços de uma possibilidade filosófica que, diferentemente do ensino tradicional da filosofia, possibilita a experiência do pensar filosófico, na qual o que mais se ensina e se aprende não é o conteúdo ou uma competência, mas uma relação com o que se pretende ensinar e aprender, reforçando no aluno a abertura, a vontade de experimentar coisas novas, inclusive no pensamento.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos. Ensino. Experiência. Filosofia. Pensar.

ABSTRACT: As a field of knowledge of human formation, the presence of philosophy in school curricula in Brazil is a questioning subject. This article focuses on the specific purpose of analyzing the practice of philosophy in high school. It intends to question how philosophy has been experienced in the final years of basic education. More broadly, what does “to think” mean in this experience that combines philosophy and teaching? To do so, some dominant conceptions of teaching philosophy and its developments were revisited. Additionally, it is indicated some traces of a philosophical possibility that, unlike the traditional teaching of philosophy, enables the experience of philosophical thinking, in which what is more taught and learned is not the content or competence, but a relationship with that aims to teach and learn, enhancing the student willingness to try new things, even in thought.

KEY WORDS: Student. Education. Experience. Philosophy. Thinking.

Introdução

Como campo dos saberes da formação humana não é de hoje que a presença da filosofia nos currículos escolares constitui objeto de problematização. No Brasil, a inclusão da filosofia, especialmente no ensino médio, tem sido caracterizada por um processo marcado pela descontinuidade. Por essa razão, privilegiamos como objeto específico de análise neste texto a prática da filosofia no ensino médio. Perguntamo-nos exatamente como a filosofia vem sendo experienciada nos anos finais da educação básica. De forma mais ampla: o que significa “pensar” nessa experiência que associa filosofia e seu ensino? Nosso interesse é analisar os modos e as configurações que se apresentam na concretização das possibilidades educativas da filosofia no ensino médio.

Pensar o ensino de filosofia no ensino médio nos remete a problemas filosófico-pedagógicos mais amplos, tais como “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “para que ensinar?”, ou “o que é isto que chamamos de filosofia?”. O texto que segue desenvolve inicialmente algumas reflexões sobre a maneira em que essas questões foram desenvolvidas historicamente no Brasil, sem, porém, poder entrar em detalhes.

Para tanto, caracterizamos em breves traços a herança tomista e a tradição positivista. Trata-se de experiências que se realizaram tanto no ensino superior como no ensino médio. Em seguida, indicamos algumas concepções dominantes do ensino da filosofia na atualidade e seus desdobramentos. Na sequência indicamos também alguns traços de uma prática filosófica que, diferentemente do ensino tradicional da filosofia, possibilita a experiência do pensar filosófico

A herança tomista

Uma reflexão sobre a construção do pensamento filosófico-pedagógico brasileiro não pode prescindir de uma análise sobre as implicações do modelo tomista entremós. Embora esse modelo marque o surgimento da filosofia e seu ensino no Brasil, achamos fundamental situá-lo, não por uma necessidade de datá-lo, dispondo-o em uma estrutura sequencial, com começo, meio e fim, mas pela importância que esse modelo adquire

em nosso país, afetando não só o ensino de filosofia, mas todo o sistema educacional brasileiro, por um período relativamente longo. No campo do ensino de filosofia, muito das ideias estabelecidas, dos pré-conceitos e pré-julgamentos sobre essa disciplina se deve à centralidade do modelo tomista, que praticamente dominou a cena das reflexões filosóficas por aproximadamente quatro séculos, ou seja, até meados da década de 1960. Para Joaquim Severino (1997 p. 34)

Durante esses quatro séculos, mesmo enquanto especulação pura, a reflexão filosófica [no Brasil] não se desenvolveu, sufocada que foi pelo poder absoluto da visão teológica cristã do mundo que imperava num ambiente também precário do ponto de vista da cultura em geral.

Assim, toda nossa experiência pedagógica até o primeiro quartel do século XX estaria intimamente ligada aos pressupostos éticos e metafísicos da escolástica. Para Severino (1997, p. 36) essa influência teria atingido não só a educação formal, “[...] mas os processos informais de formação e de convivência cultural”.

O aristotélico tomista passa a serem pregado no Brasil com o advento das aulas de filosofia, na segunda metade do século XVI¹. Esta compunha o quadro das disciplinas a que eram submetidos os jesuítas em sua formação sacerdotal, bem como os filhos dos aristocratas detentores do poder econômico. O modelo tomista, derivado da teologia filosófica de Tomás de Aquino, procurava adaptar a filosofia de Aristóteles ao pensamento cristão, baseado, sobretudo, nas teorias do “ser”, elaborada por esse filósofo. Apesar da referência aristotélica, a metafísica tomista significou uma continuidade de todo modo grego de pensar, o que representava uma concepção de realidade assentada no *logos*, fundador da metafísica.

A filosofia então praticada nos colégios jesuíticos do Brasil, apesar de a cristandade colonial distanciar-se significativamente da cristandade romana, limitava-se à reprodução das ideias europeias, orientadas pela renovação escolástica. Esta orientação era aplicada com auxílio do *Compêndio de Genuense*, que tratava das questões de lógica e metafísica, elaborado por Antônio Genovesi, filósofo e economista italiano do século XVIII.

Esse primeiro momento do ensino de filosofia no Brasil colonial, surgido dentro do espírito da contra-reforma, é marcado pelo distanciamento em relação às ideias renascentistas. Nesse sentido, havia um controle severo sobre os professores de filosofia, evitando, deste modo, uma possível influência, na Colônia, das novas ideias, contrárias ao dogma católico. Assim, tendo como meta a instrução e a catequese, os jesuítas permaneceram passivos a todas as questões colocadas pelo pensamento moderno.

Limitada, portanto, à assimilação dos sistemas filosóficos, a filosofia nos colégios jesuíticos transformou-se em uma disciplina livresca, praticada pelas classes dominantes, que conservavam na Colônia os hábitos da aristocracia portuguesa (CARTOLANO, 1985). Com efeito, a capacidade de assimilar os sistemas filosóficos e as ideias recém-chegadas da Europa² tornou-se sinônimo de erudição e um sinal de classe.

[...] a cultura passa a ser mero comentário teológico, fundada principalmente na renovação da escolástica aristotélica e de que esse humanismo artificial imposto a Portugal chegou até a Colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Os colégios de orientação jesuítica no Brasil e, conseqüentemente, o sistema de ensino baseado na escolástica entraram em declínio em virtude das mudanças implementadas pelo Marquês de Pombal, a partir de 1755. A difusão na Colônia das ideias do Marquês, que defendia um estado laico, e o fato de serem os jesuítas aliados dos adversários políticos do Rei levaram, em 1759, à expulsão dos jesuítas do Brasil. O período que se segue é marcado por uma ruptura com o modelo de ensino baseado na *Ratio Studiorum*. O ensino nas Colônias, agora, teria que se orientar pela educação escolar praticada na Metrópole, assentada em um modelo laico e liberal, o que não impediu, no entanto, que a influência do tomismo fosse mantida no âmbito do ensino de filosofia. Por outro lado, as implicações dessas mudanças no Brasil foram diferentes das que ocorreram em Portugal, sobretudo pelo fato de não ter sido elaborado um organismo político-pedagógico em lugar da estrutura educacional criada pelos jesuítas. Assim, foi instituído na Colônia um sistema de aulas régias, de caráter

avulso e isolado, que não necessitava dos antigos colégios católicos para a realização dos cursos.

Se, por um lado, enfatizam-se os aspectos prejudiciais das mudanças advindas da Reforma Pombalina, por outro, é necessário salientar que as mudanças abriram a educação na Colônia a uma prática menos pautada no conservadorismo e no aristotelismo medieval.

No tocante ao ensino de filosofia, a influência do aristotelismo tomista foi mantida, mesmo com as ideias iluministas trazidas pelo Diretório Pombalino e pela influência do positivismo. Essa influência tomista teria implicações significativas na formação da cultura brasileira.

[...] o *ethos* escolástico calou tão fundo na cultura brasileira, seja mediante a evangelização cristã, seja através da educação desenvolvida no ensino básico, que até hoje ele ainda marca a cosmovisão da maioria da população, a influência positivista não conseguindo se impor nem com tamanha profundidade nem com tão vasta extensão (SEVERINO, 1997, p.36).

A tradição positivista

No Brasil, as primeiras reações à hegemonia da filosofia tomista surgem, como mencionamos, com as mudanças implementadas pelo Marquês de Pombal, a partir de 1755. Mas é só no final do século XVIII que surgem na Colônia os primeiros intelectuais influenciados pelo iluminismo, em uma perspectiva naturalista. Essa reação, ainda que se caracterize como um transplante das ideias vigentes na metrópole, significa uma preocupação com a substituição dos pressupostos éticos e metafísicos até então dominantes, por um conhecimento do mundo e da natureza, baseado nas leis da ciência. Ao contrário do que teria acontecido em Portugal, onde os iluministas se identificavam com o absolutismo, no Brasil, muitos intelectuais ligados ao iluminismo assumiram a luta política pela independência.

Mas é só a partir do século XIX, com o advento das faculdades de direito e medicina e das escolas militares e técnicas, que as ideias modernas irão se consolidar na sociedade brasileira. Tratava-se de um novo perfil de intelectuais e de profissionais, que procuravam pensar para além da lógica

metafísica, acreditando nos princípios e nos poderes da ciência moderna. Eram homens voltados para a ciência e que acreditavam encontrar nela respostas e soluções definitivas para todos os problemas.

No final do século XIX, a influência do positivismo de Auguste Comte convivía com outras perspectivas científicas, como o evolucionismo de Spencer, o materialismo de Haeckel e o agnosticismo de Renan. No entanto, o mesmo caráter de reprodução do pensamento europeu, observado no âmbito da ideologia tomista, marca esse novo momento, caracterizando-se, sobretudo, pela ausência de um sentido crítico em relação a essas perspectivas.

Até meados da década de 1920, o campo da filosofia no Brasil permanece, em sua maioria, ligado à produção das faculdades acima mencionadas (direito, medicina e engenharia). Só a partir da década de 1930, com a modernização da sociedade brasileira, marcada pelo processo de industrialização e urbanização e pela superação do modelo agrário, novos investimentos no campo da ciência, da educação e da cultura vão contribuir para a consolidação da cosmovisão científica, desencadeando o embate entre ela e a cosmovisão católica. Conforme Severino (1997, p. 62)

Estas são as duas referências básicas que servirão de parâmetro para as discussões de fundo da cultura brasileira, podendo-se observar então que, enquanto a cosmovisão católica atua em regime de resistência, a visão científica vai se impondo cada vez mais e impregnando todos os setores da vida social e cultural do país.

Ao longo do século XX, em virtude das mudanças estruturais e institucionais, engendradas, sobretudo, pelas mudanças socioeconômicas, surgem novas demandas técnicas e científicas, bem como, em função da internacionalização da economia, abrem-se novas possibilidades de intercâmbios culturais. Sem poder entrar em detalhes, podemos mencionar inicialmente as filosofias norte-americanas que deram suporte à intervenção tecnicista dos militares nas décadas de 1960 e 1970 e a influência do pensamento marxista, trazidas em grande parte pela colonização europeia no sul do país, que provocou, inicialmente, a reação dos setores mais con-

servadores da sociedade brasileira e, num segundo momento, deu subsídios teóricos e filosóficos para a superação da ditadura militar.

Com a ampliação do sistema universitário brasileiro, principalmente dos cursos de pós-graduação, a formação acadêmica no exterior, principalmente na França, após o enfraquecimento do ideário marxista, abriu espaço para as influências filosóficas que visam à crítica ou até à superação das filosofias modernas, que podem ser chamadas comumente de pós-modernas e/ou pós-estruturalistas.

A “globalização” de conceitos, teorias e ideias filosóficas possibilitou a introdução de uma discussão plural e multifacetada de abordagens. Contudo, é preponderante ainda uma forte influência cientificista imediatamente articulada à expansão e à consolidação da ciência no âmbito da sociedade brasileira. Conseqüentemente, as correntes filosóficas de inspiração cientificista vão ocupar no cenário das múltiplas abordagens um lugar central no campo da filosofia, influenciando, por sua vez, as concepções de ensino dessa disciplina.

O ensino de filosofia na atualidade: limites e possibilidades

Hoje pensar o ensino de filosofia requer pelo menos uma certa atenção e abertura à diversidade. Embora, do ponto de vista da legislação, existam muitas controvérsias tanto no que diz respeito à sua interpretação quanto no que se refere à sua aplicação, por outro lado, vive-se um contexto de muitas discussões e produções acerca da sua importância, do que ela pode ser, do que se ensinar e como ensinar. Nesse contexto algumas filosofias são afirmadas e outras negadas.

No que diz respeito ao ensino de filosofia no ensino médio, apontamos sucintamente três tendências indicadas pelos estudiosos desse campo de conhecimento como três modelos dominantes de ensino de filosofia no Brasil (GALLO; KOHAN, 2000).

O primeiro se baseia nas etapas da sua história. Trata-se, portanto, de um modelo que dispõe a filosofia em uma estrutura sequencial, com começo, meio e fim. Nesta perspectiva, ensinar filosofia consiste em trans-

mitir ao aluno todo um legado filosófico de 25 séculos, familiarizando-o com os cânones filosóficos.

Essa história pode ser contada a partir dos seus protagonistas, os filósofos, ou dos temas a eles associados. Um dos problemas desse modelo reside no risco de se tomar a história da filosofia como um fim em si mesma. Outro seria a ausência, nesse modelo, de uma prática que contemple o cotidiano dos alunos. Podemos dizer que a história da filosofia, quando dissociada da produção de sentidos para o aluno, pode desempenhar um papel repressor, priorizando aspectos metodológicos, ao invés de possibilitar que este (o aluno) estabeleça vínculos com a temática em questão. Nessa perspectiva, a lógica do ensino de filosofia está associada à da instrução, e, nesse sentido, a filosofia é compreendida como o conhecimento que permite o acesso à racionalidade.

Um outro modelo de ensino de filosofia tem por princípio propiciar aos alunos um conjunto de habilidades que permitam a realização do ato de filosofar. Essa perspectiva distancia-se consideravelmente do modelo baseado na história da filosofia, uma vez que privilegia a prática dessas habilidades. Esse modelo parte do princípio kantiano de que não se pode ensinar filosofia, mas ensinar a filosofar. Neste sentido, o papel do professor consiste em propiciar ao aluno a apropriação dessas habilidades. Trata-se, portanto, de uma ênfase na prática, e não no conteúdo; no verbo, e não no substantivo. Esta perspectiva vem sendo utilizada com certa frequência no ensino fundamental e médio. Trata-se de uma perspectiva que tem a lógica da aprendizagem como princípio. Concepções como a do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman representam mais diretamente essa abordagem.

Uma outra perspectiva de ensino de filosofia está baseada nos problemas filosóficos. Nessa concepção, parte-se de problemas considerados tipicamente filosóficos, os quais são em geral escolhidos pelos próprios alunos. Como no ensino baseado nas habilidades de pensamento, trata-se de um ensino de caráter mais dinâmico e menos “enciclopédico” (GALLO; KOHAN, 2000). Uma vez escolhidos os problemas a serem trabalhados no curso, esses são debatidos, repensados, retrabalhados, podendo gerar novos temas. Embora aqui tenhamos a possibilidade de um ensino mais ativo, na medida em que se procura trabalhar com problemas propostos pelos próprios alunos, aproximando-se ainda mais do cotidiano dos alu-

nos, ocorre que muitas vezes os professores apresentam as soluções para os problemas, tornando essa atividade de algum modo inoperante.

Sem dúvida, todos os elementos que esses modelos pressupõem ao pensar têm sua importância na organização do pensamento, mas para uma prática filosófica que se propõe a gerar uma experiência do pensar e um pensamento menos dogmático, é necessário ir mais além do ensino da história da filosofia, de habilidades de pensamento e de temas ou questões. A relação do aluno com o pensar não acontece apenas em consequência da aposta na variação metodológica. Ademais nos esquecemos que nesse processo há algo que nos escapa: a existência de sujeitos que resistem à homogeneização, que é singular e pode já não corresponder a esse ideal a ele imputado.

Certamente o ato de pensar não pode ficar restrito às formas metódicas de direcionar o pensamento e que envolve dimensões que vão além das que se colocam como dominantes no cenário do ensino de filosofia, tal como foi apresentado.

A questão do ensinar e aprender filosofia na escola

A questão do ensinar e aprender filosofia na escola tem adquirido diversos sentidos. Estes vão desde os modelos aspirados pela cognição, quase sempre ligados ao discurso pedagógico de natureza mais cognitiva, técnico e conteudista, à possibilidade de um exercício filosófico como experiência do pensar. Essa prática pode contribuir tanto para se instituir uma visão mais dogmática do pensamento como para a superação dessa visão, que entende o pensar enquanto processo que se abre às singularidades, ao ainda não pensado, ao devir. Processo que acontece como criação, invenção, que provoca o possível, irrompe e opera por saltos descontínuos, desobedecendo ao formalismo lógico.

Ao analisar a natureza desse saber e dessa atividade, constata-se logo de início uma multiplicidade de definições quanto ao que se entende por filosofia ou por filosofar, como demonstramos anteriormente, ou, mais especificamente, em como se identifica a natureza da atividade filosófica. É claro que tal divergência não impede que a filosofia se desenvolva. Ao contrário, ela é um reflexo da pluralidade da filosofia. Dada essa premissa,

a filosofia proporciona uma multipossibilidade de olhares, que torna o seu ensino uma atividade continuamente aberta, ativa e em movimento.

Nesse contexto, não perdendo de vista que aquilo que iremos discutir a seguir trata-se tão somente de uma perspectiva filosófica e não da “perspectiva”, esboçaremos outras possibilidades e significados acerca do que pode ser a filosofia e seu ensino. Procuraremos aqui apresentar uma compreensão do filosofar condizente com uma necessária radicalização do conceito de filosofia, em que a experiência de quem filosofa é o ponto fundamental do filosofar.

Parece-nos que uma das dificuldades inerentes a essa questão consiste exatamente em delimitarmos o campo de alcance de uma atividade que, desde o seu aparecimento, vem sendo indagada e definida de diferentes formas. Uma outra dificuldade, reside no seguinte fato: se é o pensar que torna possível a atividade filosófica, como indaga Cerletti (2009), consistiria o seu ensino em ensinar a pensar? Ou é possível ensinar a pensar?

Uma segunda possibilidade afirma sempre o valor da permanente abertura. De certa forma, procura instituir um caminho mais favorável para um mundo em movimento. A questão é que, na maioria das vezes, o pensar tem sido ensinado apenas como atividade de “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”, de modo que não nos damos chance de explorar outra possibilidade filosófica, qual seja, pensar, valendo-se da *experiência*, ou seja, pensar a filosofia como uma *experiência do pensar* (CERLETTI, 2004; KOHAN, 2000).

A filosofia como experiência do pensar

A noção de experiência vem sendo compreendida historicamente de diferentes maneiras. Partindo de uma perspectiva estética, como já vimos, “[...] é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2004, p. 163). Trata-se, porém, de uma experiência que se contrapõe à ciência positivista. Se a experiência é algo que nos acontece, não se pode ensinar filosofia sem praticá-la, sem que se permita a experiência do pensar filosófico. Assim, supomos que o ato de ensinar/aprender filosofia (a filosofar) é antes de tudo um convite ao pensar e ao deixar-se por ele atravessar (KOHAN, 1998). Deste

modo, a filosofia e o filosofar são muito mais que a apropriação de certas habilidades lógicas, argumentativas ou cognitivas, embora, é claro, sejam esses aspectos substanciais.

Partimos do princípio que a experiência do pensar filosófico implica uma aposta ao ensino e aprendizado de quem nela está envolvido, e não na sua renúncia, como estabelecem, de saída, alguns vínculos pedagógicos, ao imporem processos de aprendizagem pouco permeados pela problematização e criação como coloca Cerletti(2004).

Contudo, como já vimos acima, a discussão sobre o que significa ensinar e aprender é complexa, sobretudo no que se refere ao exercício filosófico. Em nossa reflexão, procuramos mostrar que o ensino tradicional de filosofia, seja para crianças, jovens ou adultos preocupados com a transmissão de ideias prontas e com uma mera reprodução do conhecimento, desenvolvimento de habilidades de pensamento ou de temas, não objetiva uma experiência do pensar, caracterizando-se, portanto, na visão de Cerletti, pela ausência do filosofar. Este não é o mesmo que acumular conhecimentos históricos sobre a teoria do conhecimento e suas correntes. Trata-se de uma experiência que amplia as possibilidades de se pensar o mundo e, ao mesmo tempo, permite as pessoas resistirem e se interrogarem, mantendo-se abertas à transformação do pensar, do mundo e de si mesmas. Não seria, no entanto, uma negação do valor da tradição e da historiografia filosófica. O filosofar é um aprendizado que não comporta saberes acabados, não cabe em manuais, nem métodos; enfim, não se aplica tecnicamente.

Deste modo, a filosofia, enquanto experiência do pensar é algo que se vive, uma experiência intransferível. A experiência se dá como algo do qual se sai transformado, e essa transformação não pode ser predeterminada *a priori*. Dessa forma, cada experiência de pensamento traz consigo um momento de transformação que atinge os envolvidos de uma forma individual, gerando sempre novos laços de intersubjetividade intransferíveis, que não podem ser repetidos.

Considerações finais

No percurso de elaboração do presente texto, esforçamo-nos para mapear as diferentes visões sobre o ensino de filosofia, a partir das di-

versas vozes que se fizeram e se fazem presentes nesse campo. As questões e inquietudes apresentadas aqui têm, em última análise, somente a intenção de fomentar novas discussões e servir de impulso para a re-colocação do ensino de filosofia frente às suas potencialidades. Não se pretende, no entanto, estabelecer rótulos, selos indicadores dos bons ou dos maus, de perspectivas e práticas acertadas ou erradas. Apesar das possibilidades que se abrem em uma análise dessa natureza, reconhecemos – ao invés de tentar salvar o “dito” em formas estanques, “pesquisáveis” – seus riscos e limitações. Assim, acreditamos poder apresentar algumas considerações, ainda que reconhecendo o caráter de incompletude e provisoriedade que acompanha toda reflexão sobre a realidade social, cuja complexidade e multiplicidade de significados os códigos das ciências são incapazes de conter.

Sem pretensão de prescrições, indicamos, a seguir, alguns traços que se fazem importante considerar ao pensarmos o papel e o sentido formativo da prática filosófica no ensino médio no cenário contemporâneo.

Um primeiro traço a se considerar é que o aprender se produz na experiência e não se instala em uma prática isolada, sem discussão e reflexão, na qual os diversos saberes no currículo se entrecruzam. Em segundo, o filosofar implica certa postura diante da vida. Aceitar abrir um espaço para ser diferente do que se vem sendo não é fácil. Quando os processos são projetados para não serem artificiais com as condições socialmente dadas, eles requerem uma mudança mais profunda na forma de pensamento e até na postura emocional diante das coisas. Como a prática filosófica em geral não se coloca como mais uma fórmula redentora, anunciadora da promessa de salvar a escola, o peso do estranhamento e o recuo podem ocorrer principalmente nos professores. Dificuldades que podem estar relacionadas com o grande incômodo de se permitirem ser atravessados por outros fluxos e outros devires da vida. Supomos que, para os alunos, esse estranhamento parece ser menos intenso, considerando que estão mais abertos a escolhas genuínas e singulares.

Um terceiro traço é que, embora pareça uma dimensão de certo modo alheia ao território escolar, a filosofia faz-se importante pelo que ela pretende e pode inquietar e pelo que pode colaborar para uma relação mais aberta e produtiva entre adultos e jovens, adultos e crianças,

produzindo outra imagem da juventude e da infância, que aposta no seu caráter criador.

Como um quarto traço, em relação ao pensar e à concepção de filosofia, vale destacar a clara importância da investigação filosófica na vida e nas práticas escolares dos alunos, como dispositivo e recurso de formação, em que a experiência de reflexão se faz, ela mesma, experiência prática. Nesse processo, por assim dizer formativo-filosófico, o modo de ser, de aprender e de ensinar já não é definido *a priori*, mas é imanência, possibilidade que se instaura e se inscreve na experiência.

Da mesma forma, a filosofia praticada como experiência pode possibilitar aos alunos e aos professores uma relação muito mais aberta e criadora com a filosofia e até certo ponto paradoxal ao que comumente a tradição filosófica instituiu, embora tal tradição não seja simplesmente descartada.

Dessa forma, tomar a filosofia e seu ensino como experiência do pensar implica colocar em questão, sobretudo, nossa relação com uma imagem tradicional comodamente instalada em nossos processos formativos. Mais do que pensar sobre o pensar já existente, tal perspectiva filosófica busca possibilitar a invenção de outros problemas, a criação de conceitos que apóiam a produção da própria vida. Assim, a filosofia praticada como experiência do pensar sugere atentarmos para outras marcas: a importância do intempestivo, do diferente, do singular no ato de ensinar e aprender. Para tanto, o que mais se ensina e se aprende não é o conteúdo ou uma habilidade, mas uma relação com o que se pretende ensinar e aprender.

Finalmente, damo-nos conta da presença de uma inspiração poética e estética da filosofia no ensino médio: ela faz sentido na medida em que vai reforçar algo específico dos alunos, ou seja, essa abertura, essa vontade de experimentar coisas novas, inclusive no pensamento.

Notas

- 1 Nesta época, difundiam-se na Europa as ideias do último período da Escolástica, conhecido como Escolástica Tardia, que se caracterizava por uma tendência à separação entre a teologia e a filosofia. A primeira mantinha-se em vigor entre os franciscanos, enquanto os dominicanos e jesuítas se ocupavam de uma nova interpretação da teoria tomista.
- 2 Essas, no entanto, passavam pelo controle dos jesuítas, que chegaram a proibir, através da Real Mesa Censória, a leitura de autores como Locke, Hobbes, Rousseau, Espinosa e Voltaire.

Referências

CARTOLANO, Maria T. P. *Filosofia no 2. grau*. São Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRUZ COSTA, João. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

GALLO, Sívio; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Filosofia na Escola: Algo mais do que um projeto. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n. 5 e 6, p. 119-128, jul. 1997/jul. 1998.

_____. Fundamentos à Prática da Filosofia na Escola Pública. In: KOHAN, Walter O.; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-194.

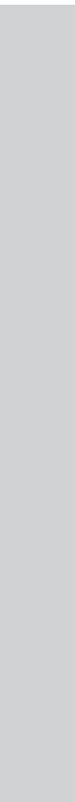
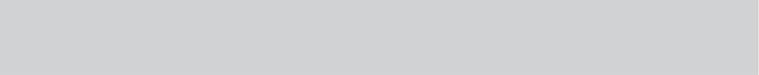
Recebido em 15 set. 2015 / Aprovado em 22 dez. 2015

Para referenciar este texto

SALLES, C. G. N. L. Da tradição filosófico-pedagógica aos caminhos da prática filosófica no ensino médio como experiência do pensar: ensinar filosofia ou filosofar? *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 71-84, jan./abr. 2016.

Artigos

Articles



CURSOS *ONLINE* DE ESPECIALIZAÇÃO NA ESTRUTURA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

ONLINE SPECIALIZATION COURSES IN THE STRUCTURE OF
GRADUATE STUDIES IN BRAZIL

Marcelo Pupim Gozzi

Doutor em Educação. Coordenador da Pós-graduação lato sensu da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
prof.mgozzi@gmail.com

Vani Moreira Kenski

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil
vanikenski@gmail.com

RESUMO: No início da implementação da pós-graduação no Brasil, decidiam continuar seu processo de educação em nível superior aqueles que se interessavam pela área acadêmica, que desejavam se tornar pesquisadores e professores universitários. Eles procuravam a pós-graduação em nível *stricto sensu* e, assim, concretizavam sua formação como mestres e doutores. Hoje, a formação profissional jamais se encerra com a conclusão de um curso de graduação. Ela necessita de um processo permanente de atualização. Esse contexto tem fomentado a demanda por cursos de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*. Mediante o crescimento da oferta destes cursos, esse artigo vem discutir o contexto dos cursos de especialização no Brasil, especialmente aqueles ofertados na modalidade a distância *online*. Foi possível perceber que, por um lado, os profissionais estão percebendo a necessidade de formação continuada e encontram na EaD as facilidades e vantagens relativas à flexibilidade espaço-temporal; por outro lado, essa expansão exige que mais professores estejam capacitados para atuar nesses cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-graduação. Especialização. Educação online. Educação continuada.

ABSTRACT: At the beginning of the implementation of graduate courses in Brazil, those who were interested in the academic area, or who wished to become researchers and university professors, decided to continue their process of higher education. They sought the graduate courses *stricto sensu* level and thus established their training as masters and doctors. Today, the training never ends with the completion of an undergraduate course. It needs a permanent process of update. This context has fueled the demand for specialized courses at graduate courses. Upon the increase of the supply of these courses,

this article aims to discuss the context of specialization courses in Brazil, especially those offered online in distance education mode. It was possible to see that, on one hand, professionals are realizing the need for continuing education and distance education has the facilities and benefits of flexible space-time, on the other hand, this expansion requires that more teachers are trained to work in these courses.

KEY WORDS: Graduate courses. Specialization. Online education. Continuing education.

Na época em que as mudanças no mercado de trabalho aconteciam de forma mais lenta, os profissionais graduados sentiam-se formados para exercer funções no mercado de trabalho, sem perceber a necessidade de dar continuidade aos estudos acadêmicos. Experiência profissional e alguma capacitação profissional de curta duração era suficiente para atender às demandas do mercado de trabalho e às necessidades produtivas.

Com o progresso do saber em todos os setores da sociedade, o Conselho Federal da Educação emitiu o Parecer n.º 977, aprovado em dezembro de 1965, objetivando regulamentar o ensino em nível de pós-graduação no Brasil. A necessidade dessa regulamentação veio à tona devido à percepção da “[...] impossibilidade de proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação” (BRASIL, 1965). Isso possibilitou a formalização dos cursos de pós-graduação no Brasil, assim como a definição da sua estrutura, a qual foi construída com base no modelo americano vigente até hoje.

O termo pós-graduação designa todos os cursos que se seguem após a conclusão da graduação (BRASIL, 1965).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, em seu artigo 44, informa que a educação superior no Brasil abrange, dentre outros cursos e programas, aqueles de pós-graduação, que compreendem programas de mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento, entre outros (BRASIL, 1996).

Em termos estruturais, esses cursos de pós-graduação foram classificados em *stricto sensu* e *lato sensu*.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são aqueles de natureza acadêmica e de pesquisa, que conferem grau acadêmico, com o objetivo de aprofundar e desenvolver a formação adquirida no âmbito da graduação (BRASIL, 1965). Conforme a Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de

2001, que estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação no Brasil, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são classificados em mestrado e doutorado (BRASIL, 2001).

O mestrado pode ser entendido como uma etapa prévia à obtenção do grau de doutor, ainda que ele não represente pré-requisito para a matrícula em cursos de doutorado. O doutorado, por sua vez, objetiva oferecer formação ampla e aprofundada em termos científicos e culturais, fomentando e desenvolvendo a capacidade para a pesquisa (BRASIL, 1965).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são aqueles que objetivam a formação técnico-profissional específica, sem abrangência do campo total do conhecimento no qual esteja inserido. Eles são destinados ao treinamento com foco em um ramo profissional ou científico, objetivando o domínio técnico-científico de uma área limitada do saber ou da profissão, com vistas à formação do especialista (BRASIL, 1965, 2001).

A Resolução CNE/CSE n.º 1, de 3 de abril de 2001, denomina de curso de pós-graduação *lato sensu* os cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, conforme citação no item III do artigo 44 da Lei n.º 9.394. Cabe ressaltar que, diferentemente dos cursos *stricto sensu* que conferem grau acadêmico ao aluno egresso, a pós-graduação *lato sensu* concede apenas certificado (BRASIL, 1965).

A caracterização destes cursos como especialização, aperfeiçoamento, aprimoramento ou atualização é realizada pela instituição que faz a oferta, principalmente em função de seu objetivo, sua natureza e carga horária. Especificamente como objeto desta pesquisa destaquem-se os cursos de especialização, únicos definidos por legislação específica (BRASIL, 2007).

A Resolução CNE/CSE n.º 7, de 8 de setembro de 2011, determina que somente instituições de ensino superior e escolas de governo criadas e mantidas pelo Poder Público destinadas à formação e ao desenvolvimento de seus servidores podem oferecer cursos de especialização, desde que tenham credenciamento educacional do Ministério da Educação (BRASIL, 2011). Essa resolução extingue a possibilidade de credenciamento especial de instituições não educacionais para oferta de quaisquer cursos de especialização.

A Resolução CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007, revoga os artigos 6º ao 12º da Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001, que traziam regras para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. As normas constantes da resolução de 2007 estabelecem diretrizes

para a operacionalização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, diferenciando-os das demais modalidades.

De acordo com essa Resolução, são considerados cursos de especialização aqueles abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores, que atendam às exigências das instituições de ensino. Esses cursos devem ter carga horária mínima de 360 horas e uma quantidade adicional de horas para o desenvolvimento obrigatório de monografia. O corpo docente dos cursos de especialização deverá ser composto, no mínimo, de 50% de mestres ou doutores; os demais professores podem ser especialistas ou com reconhecida capacidade técnico-profissional na área em que lecionam. Os cursos podem ser ofertados na modalidade presencial ou a distância; para estes últimos existe a necessidade de encontros presenciais para a realização de provas e avaliações regulares, além da defesa individual presencial de monografia. Para os cursos oferecidos na forma presencial, deve ser exigida presença mínima em 75% das aulas, para cada disciplina (BRASIL, 2007).

Os critérios para admissão nesses cursos são definidos por instituição de ensino superior ou escola de governo credenciadas que os ofertam. O processo seletivo envolve, geralmente, a análise do histórico escolar e do currículo do candidato, além de entrevista com gestores do curso na instituição.

Esses cursos devem ser ministrados em um período mínimo de seis meses. O certificado de conclusão, emitido e registrado pela instituição de ensino superior credenciada, tem validade nacional, desde que nele conste a informação de que o curso cumpriu as regras da referida Resolução CNE/CES n.º 1/2007, a relação de disciplinas com a respectiva carga horária e nota final, bem como o nome e a qualificação dos professores que as ministraram.

O artigo 1º da Resolução CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007, ressalta que estes cursos independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento (BRASIL, 2007)

Portanto, no Brasil, há necessidade de credenciamento da instituição de ensino superior ou da escola de governo no Ministério da Educação (MEC), para que o curso de especialização tenha validade nacional (BRASIL, 2011). Esse credenciamento tem limite de prazo, devendo

ser renovado periodicamente, após a conclusão de processo de avaliação (BRASIL, 1996).

O artigo 12, parágrafo 4º, do Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior no Brasil, determina que o prazo de validade do credenciamento de uma instituição de ensino superior poderá variar de 3 a 5 anos, dependendo de como estiver organizada: faculdade, centro universitário ou universidade (BRASIL, 2006).

De acordo com a legislação apresentada, os cursos de especialização não são avaliados individualmente, como acontece com os cursos de graduação, mestrado e doutorado. A autorização para funcionamento e formação acontece mediante o credenciamento educacional da instituição de ensino superior ou escola de governo no MEC. Preocupado com a fragilidade desse sistema, o governo do Brasil reconhece ser necessário criar um relacionamento mais estreito entre os sistemas de avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação, ampliando-os.

Da mesma forma, na educação superior é preciso aprimorar o processo avaliativo, tornando-o mais abrangente, de modo a promover o desenvolvimento institucional e a melhoria da qualidade da educação como lógica constitutiva do processo avaliativo emancipatório, considerando, efetivamente, a autonomia das IES, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, faz-se necessária maior inter-relação das sistemáticas de avaliação da graduação e da pós-graduação, na constituição de um sistema de avaliação para a educação superior (BRASIL, 2010, p. 56).

O aluno egresso de cursos de especialização ofertados nas condições estabelecidas na Resolução n.º 1, de 8 de junho de 2007, poderá exercer a atividade docente em cursos de nível superior (graduação e pós-graduação).

O público-alvo para esses cursos são os profissionais que concluíram o ensino superior, estão ativos no mercado de trabalho e desejam desenvolver competências específicas em determinado segmento relacionado à área em que atuam. Outra parcela desse público-alvo é formada pelos que desejam migrar para outras áreas, diferentes daquelas em que se formaram ou,

até mesmo, atuar no magistério superior, na condição de docente. Esses cursos tornam-se uma porta de entrada para o acesso à carreira docente, uma vez que esse é o mínimo grau de formação exigido pelo MEC para a atuação no magistério em nível superior.

Atualmente, os profissionais que procuram os cursos de especialização são aqueles que percebem as exigências de atualização, pois a ocorrência de significativas mudanças em períodos de tempo muito pequenos exige um estado de permanente formação, qualificação e capacitação (HARGREAVES, 2004). Nesse sentido, ao concluir um curso de graduação e se deparar com os desafios emergentes no mercado de trabalho, o profissional do século XXI sente necessidade de continuar seu processo de formação. Assim, a solução é a especialização rápida, consistente e aplicável em determinado segmento do conhecimento. Essas exigências acontecem em função da expansão do mercado de trabalho e das condições de empregabilidade que, segundo Fonseca (2004), são fatores de estímulo para a expansão da pós-graduação *lato sensu* no Brasil.

Nesse cenário atual, em função das demandas e da procura crescente por capacitação, os cursos superiores de formação específica e de graduação vêm formando milhares de profissionais no mercado de trabalho anualmente. O Ministério da Educação divulgou sinopses estatísticas com dados que se referem à educação superior até o ano letivo de 2013. A análise desses dados possibilita a verificação da crescente quantidade anual de concluintes de cursos de graduação presenciais e a distância no período de 2006 a 2010.

Tabela 1: Concluintes dos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil (2006 a 2010)

Ano/Modalidade	2006	2007	2008	2009	2010
EaD	25.804	29.812	70.068	132.269	144.553
Presencial	736.829	756.799	800.318	826.928	829.286
Total	762.633	786.611	870.386	959.197	973.839

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2015.

Segundo dados da Tabela 1, podemos observar um aumento significativo na quantidade de alunos egressos dos cursos de graduação no

período de 2006 a 2010, passando de 762.633 para 973.839 alunos. Se atentarmos para essa evolução nos cursos ofertados a distância, constatamos uma elevação de 25.804 alunos egressos em 2006 para 144.553 em 2010. Os dados de 2013 apontam para um total de concluintes em cursos de graduação, presenciais e a distância, igual a 991.010.

A duração desses cursos de graduação pode variar de dois até seis anos, conforme a necessidade de carga horária para a área e necessidade de formação.

A manutenção desses profissionais no mercado de trabalho tem exigido o desenvolvimento de competências específicas, como a multiplicidade de competências técnicas, habilidade para o trabalho em equipe, capacidade para aprender e para adaptar-se rapidamente ao novo, flexibilidade e capacidade para a solução de problemas (BELLONI, 2001).

Reforçando e complementando essa relação, Masetto (2003) afirma que as novas exigências da sociedade para os profissionais ativos incorporam revisão sistemática nas carreiras, criando oportunidades para os profissionais flexíveis, com capacidade para aliar imaginação e ação, com criatividade e habilidade para buscar novas informações para trabalhar com elas, proporcionando a construção de conhecimentos com uso da tecnologia.

Torna-se imprescindível a constante atualização em relação às transformações na sua área de conhecimento, o que demanda processos de educação continuada; como opção, estão disponíveis os cursos de pós-graduação *lato sensu*. A necessidade de acompanhar as transformações e inovações exige formas inéditas, modalidades de cursos e níveis de formação, o que também contribui para a expansão da pós-graduação *lato sensu* no Brasil (FONSECA, 2004).

Fujita (2010) afirma que esse cenário atual no Brasil favorece o mercado da pós-graduação *lato sensu*. O aumento do número de alunos ingressantes e, conseqüentemente, dos egressos em cursos de graduação em busca de um diferencial competitivo no mercado de trabalho, o curto prazo de investimento (360 horas de carga horária) e a possibilidade de ingresso na carreira acadêmica são características importantes dos cursos de especialização (FUJITA, 2010). Ele afirma que essas são razões que atualmente atraem o público para esses cursos.

Assim, a pós-graduação *lato sensu* tem sido uma boa opção para atender às necessidades de especialização em curta duração, focando temas que

estão em evidência no mercado de trabalho, com a proposta de aprimorar e ampliar os conhecimentos adquiridos durante o processo de graduação.

Um outro fator indicado por Fonseca (2004) como estímulo à expansão da pós-graduação *lato sensu* no Brasil diz respeito à flexibilização da legislação, que gerou aumento da oferta de cursos nessa modalidade, especialmente nas universidades particulares.

Ações governamentais tendem a fortalecer a expansão do ensino de pós-graduação no Brasil.

Estimuladas pela demanda da sociedade e do mercado de trabalho e pelo interesse governamental na ampliação da abrangência do ensino de pós-graduação, as instituições de ensino superior, em especial as da iniciativa privada, têm desenvolvido cursos de pós-graduação *lato sensu*, com grande volume de oferta e no âmbito das mais diversas áreas do conhecimento, em especial aqueles caracterizados como especialização.

A educação *online* na especialização

Para atingir as demandas do seu público-alvo, os cursos de pós-graduação *lato sensu* devem ser formatados considerando dois aspectos importantes: os preceitos da educação de adultos e as dificuldades espaço-temporais que permeiam o cotidiano dos alunos, os quais precisam aliar a atuação profissional à atualização e formação acadêmica.

No âmbito da educação de adultos, podemos nos apropriar de aspectos importantes da andragogia para entender o perfil do aluno adulto. Segundo Almeida (2009, p. 105),

A andragogia vem sendo considerada como um novo conceito educacional voltado à educação de adultos que tomam a decisão de aprender algo que seja importante para sua vida e trabalho, passando a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem e na realização de atividades nas mesmas condições que os demais participantes (professor e alunos).

Os estudos acerca dessa teoria de aprendizagem com foco nos adultos possibilitou que Knowles (1980) apresentasse características específicas do

aluno adulto, definindo seu perfil. De forma objetiva, essas especificidades dos adultos aprendizes foram assim definidas: autonomia em seu aprendizado; proatividade na busca de conhecimentos que atendam a sua necessidade; deslocamento do foco do conteúdo para sua aprendizagem; centralização de esforços para a solução de problemas reais; aproveitamento de seu repertório de experiências pessoais para a aprendizagem; motivação pela necessidade de desenvolvimento de suas atividades profissionais e sociais.

Outro aspecto importante a ser considerado na formatação de um curso de especialização são, como já dito, as dificuldades espaço-temporais, as quais podem ser vencidas com o emprego das tecnologias de informação e comunicação, em especial, a Internet. As possibilidades trazidas pela Internet favorecem a comunicação entre os participantes do curso que estejam dispersos geograficamente, driblando as barreiras espaciais. A flexibilidade temporal pode ser vencida ao considerarmos as facilidades trazidas pela comunicação assíncrona, que viabiliza as interações em diferentes tempos, flexibilizando o horário de participação no curso e evitando a presença física e, conseqüentemente, o deslocamento para locais específicos para a realização das aulas.

Essas tecnologias favorecem o desenvolvimento da modalidade de educação a distância *online*.

Sanchez (2008) pesquisou 140 instituições credenciadas no MEC para ministrar cursos a distância no Brasil em vários níveis: básico, técnico, educação de jovens e adultos e superior. Ele constatou que aproximadamente metade dos alunos matriculados nessas instituições em 2007 não era do estado-sede da instituição.

A Associação Brasileira de Educação a Distância (2011) identificou que 36% dos alunos de cursos a distância ministrados no Brasil estão fora do estado-sede das instituições de ensino.

Mesmo as pessoas tendo a necessidade de manter-se constantemente inseridas em processos de aprendizagem, na maioria das vezes as distâncias tornam-se empecilhos para o acesso a essa formação continuada. Nos grandes centros, as dificuldades de locomoção em função da insuficiência do sistema de transporte coletivo, aliadas aos grandes volumes de trânsito de veículos, tornam os deslocamentos e, conseqüentemente, os acessos cada vez mais difíceis às escolas e aos centros educacionais. Nas áreas urbanas mais afastadas das capitais, nem sempre a população tem as mesmas ofertas e

oportunidades que aqueles que residem nos grandes centros urbanos. Várias vezes, existem ofertas muito interessantes de cursos específicos que surgem em cidades e países distantes, demandando altos investimentos financeiros e disponibilidade de tempo para dedicação exclusiva ao estudo. Nesse sentido, as distâncias geográficas e espaciais exigem que os interessados arquem com os custos e fatores relativos ao seu deslocamento e, em alguns casos, com a hospedagem, o que pode vir a inviabilizar a continuidade dos estudos, seja por questões financeiras ou logísticas. A EaD *online* vem encurtar as distâncias espaço-temporais, viabilizando o acesso à formação continuada por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Além desse fator, outros dois elementos são importantes para justificar o emprego da educação a distância como modalidade educacional para tornar viável a especialização rápida e contínua a profissionais que precisam acompanhar as exigências de um mercado de trabalho em constante processo de mudança: as jornadas de trabalho, às vezes duplicada ou triplicada, que ocupam grande parte do tempo dos profissionais; e a dificuldade de acesso a professores especializados nos temas abordados nesses cursos.

No campo profissional, a Educação a Distância (EaD) é hoje a alternativa de modalidade educacional apropriada para atender à demanda por pessoas mais qualificadas diante de novos processos de produção, novas profissões e novos espaços de construção do saber. Os servidores de instituições governamentais, os profissionais da iniciativa privada e os profissionais autônomos, inclusive, têm aí um excelente meio para o aprimoramento de seus conhecimentos.

Do ponto de vista da instituição de ensino, dois aspectos têm sido elementos motivadores para a oferta de cursos *online* em nível superior: disponibilizar métodos de ensino mais inovadores e flexíveis na tentativa de atender à crescente demanda de alunos; e atingir mercados de ensino mais distantes.

Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância em 2010 aponta resultados que permitem entender as tendências atuais da educação a distância, por meio da análise de dados apontados por entidades públicas e privadas de ensino do Brasil. Dentre as inúmeras informações, destaquem-se, no Gráfico 1, as que se referem ao lançamento de novos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização), por entidades públicas e privadas, no período de 1996 a 2008.

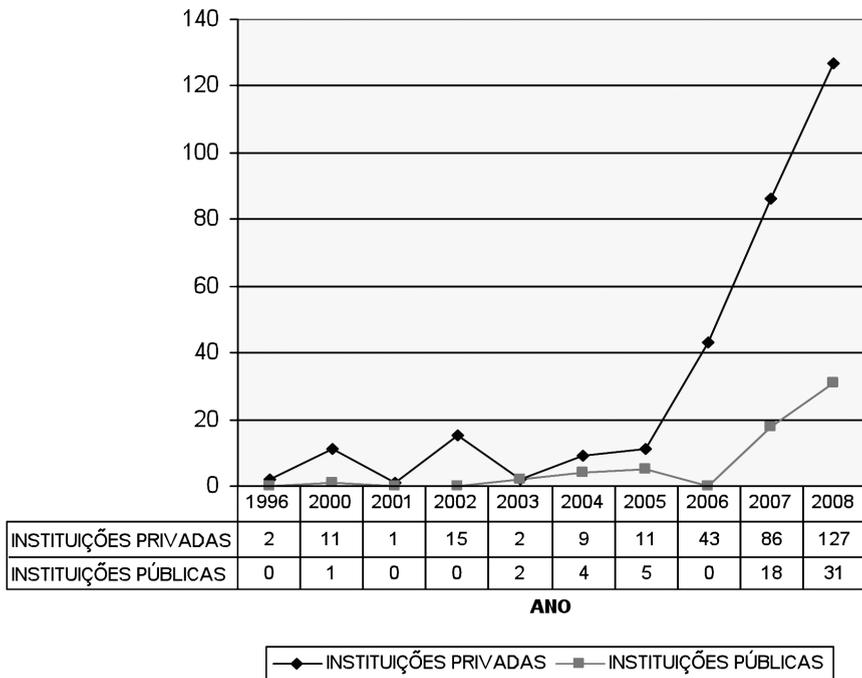


Gráfico 1: Lançamento de novos cursos de pós-graduação *lato sensu* de 1996 a 2008

Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (2010).

Os dados do Gráfico 1 mostram a crescente oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* nos últimos anos, tanto no âmbito das instituições privadas quanto das públicas. Enquanto em 1996 foram lançados somente dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, ambos em instituições privadas, em 2008 observa-se a abertura de 127 cursos em instituições privadas e 31 em instituições públicas. Pode-se vislumbrar que esse aumento significativo na oferta desses cursos, em especial nas instituições privadas, reflete semelhante crescimento da procura pela especialização.

A tabela 2 mostra a significativa evolução da quantidade ofertada de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização e MBA) a distância regulamentados no Brasil no período de 2010 a 2014, saltando de 499 em 2010 para 987 em 2014, segundo dados da (Associação Brasileira de Educação a Distância,

Tabela 2: Cursos de pós-graduação lato sensu (especialização e MBA) a distância regulamentados ofertados no Brasil – 2010 a 2014

Ano	Especialização	MBA	Total
2010	454	45	499
2011	534	118	652
2012	825	114	939
2013	809	170	979
2014	779	208	987

Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2015).

Em 2011, Gozzi já acenava para esse cenário de crescimento, ao analisar a evolução da oferta desses cursos em período anterior (1996 a 2010).

A oferta de cursos de pós-graduação lato sensu online tende a continuar sua ampliação, na medida em que a cultura da EaD online se consolida no mercado da educação. Os profissionais estão percebendo a necessidade de formação continuada e encontram na EaD as facilidades e vantagens relativas à flexibilidade espaço-temporal. [...] Esses têm sido elementos motivadores das instituições de ensino, que estão se voltando para a promoção de cursos com tais características, para um público cada vez mais aculturado e exigente em termos de qualidade de ensino. (GOZZI, 2011)

A análise dos dados de 2014 na pesquisa realizada pela ABED confirmam essa expectativa, onde consta que “há uma clara tendência, portanto, à concentração dos cursos totalmente a distância na área de pós-graduação lato sensu” (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2015).

A oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu online* tende a continuar sua ampliação, na medida em que a cultura da EaD *online* se consolida no mercado da educação. Os profissionais estão percebendo a necessidade de formação continuada e encontram na EaD as facilidades e vantagens relativas à flexibilidade espaço-temporal. Essa expansão exige que mais professores estejam capacitados para atuar nesses cursos. Esses têm sido elementos motivadores das instituições de ensino, que estão se voltando para a promoção de cursos com tais características, para um público cada vez mais aculturado e exigente em termos de qualidade de ensino.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Censo ead.br*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- _____. *Censo ead.br*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.
- _____. *Censo ead.br*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012a.
- _____. *Censo ead.br*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012b.
- _____. *Censo ead.br*. Curitiba: Ibpx, 2013.
- _____. *Censo ead.br*. Curitiba: Ibpx, 2014.
- _____. *Censo ead.br*. Curitiba: Ibpx, 2015.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Conselho Federal da Educação. *Parecer n.º 977, de 3 de dezembro de 1965: Definição dos cursos de pós-graduação*. Brasília, DF, 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394, de 1996*. Referencial para as diretrizes curriculares nacionais – DCN dos cursos de graduação. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n.º 67, de 11 de março de 2003: Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001: Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE-CES n.º 1, de 8 de junho de 2007: Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação. *CONAE 2010: Documento Final*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 7, de 8 de setembro de 2011: Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 set. 2011. Seção I, p. 25.

_____. Presidência da República. *Decreto n.º 5773, de 9 de maio de 2006*: Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

FONSECA, Dirce Mendes da. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 173-182, 2004.

FUJITA, Oscar Massaru. *Educação a distância, currículo e competência: uma proposta de formação on-line para a gestão empresarial*. 2010. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOZZI, M.P. *Mediação docente online em cursos de pós-graduação: especialização em engenharia*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopses estatísticas da educação superior: graduação*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

KNOWLES, Malcolm S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago, IL: Association Press/Follett, 1980.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

SANCHEZ, Fábio. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

Recebido em 18 abr. 2015 / Aprovado em 30 nov. 2015

Para referenciar este texto

GOZZI, M. P.; KENSKI, V. M. Cursos online de especialização na estrutura da pós-graduação no Brasil. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 87-100, jan./abr. 2016.

A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR: UMA AÇÃO ARTICULADA PELA EQUIPE GESTORA

THE BUILDING OF AN INCLUSIVE CULTURE IN REGULAR SCHOOL:
AN ACTION DEVELOPED BY THE MANAGEMENT TEAM

Susana Couto Pimentel

Doutora em Educação pela FAGED/UFBA. Professora Adjunto da UFRB.
Pesquisa financiada com recursos da FAPESB.
scpimentel@ufrb.edu.br

Lucinéia Jesus Nascimento

Graduanda em Pedagogia, UFRB. Bolsista PIBIC/FAPESB.
lunascimento1987@hotmail.com

Resumo: A inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais tem sido um desafio para a escola brasileira. De modo geral, os docentes têm sido desafiados a rever suas práticas sem que outros atores da escola sintam-se igualmente comprometidos com o processo da inclusão. Este artigo é resultado de uma pesquisa-ação colaborativa que envolveu docentes e discentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a equipe gestora de uma escola de ensino fundamental do município de Amargosa (BA). Esta pesquisa contou com o apoio da FAPESB e buscou colaborar para a construção de uma cultura inclusiva que favorecesse a inclusão de pessoas com deficiência na escola parceira. Os resultados apontam para a equipe gestora como articuladora na construção da cultura inclusiva na escola, através do desenvolvimento de ações de apoio às práticas pedagógicas inclusivas, estabelecimento de redes de apoio à inclusão e desenvolvimento de ações educativas que envolvam a comunidade escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar. Cultura inclusiva. Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Abstract: The educational inclusion of people with special educational needs has been a challenge for Brazilian schools. In general, teachers have been challenged to review their practices without having the other school actors feeling themselves committed to the process of inclusion. This article is the result of a collaborative research involving teachers and students of the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia and the management team of an elementary school in Amargosa city, Bahia. This research was supported by the FAPESB, and it sought to contribute to building an inclusive culture that favored the inclusion of disabled people in the partner school. The results point to the management team as an articulator in the construction of inclusive culture in schools through the development of actions to support inclusive teaching practices, establishment of networks to support inclusion and development of educational activities involving the school community.

KEY WORDS: School management. Inclusive culture. Inclusion of people with special educational needs.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, a educação passou a ser vista como um direito de todos, devendo sua oferta ser gratuita e obrigatória durante o ensino fundamental. Entretanto, a garantia do que está preconizado neste documento sobre a universalização e obrigatoriedade do ensino para todos ainda percorreria um longo caminho a partir de 1948.

Na década de 90 do século XX, alguns fóruns mundiais foram realizados com vistas a retomar esta discussão. Dentre estes fóruns é possível mencionar a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, promovida pela Unesco em Salamanca (Espanha), em 1994. Nestes fóruns foram assinados compromissos, pelos países participantes, para implementação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para todos.

Com base nos compromissos assumidos, o Brasil começa a implementar em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, a política de inclusão em classes regulares como preferencial no atendimento a pessoas com necessidades especiais. De acordo com esta Lei, no artigo 85º, a educação especial é definida como uma “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1996).

Desde então, o paradigma da inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais tem ganhado repercussões nos diferentes níveis de organização do sistema educacional brasileiro, fenômeno assegurado pelos documentos que o subsidiam (Constituição de 1988, Lei n.º 7.853/89, Lei n.º 9.394/96, Decreto Federal n.º 3.298/99, Resolução CNE n.º 2/2001).

Entretanto, ainda que necessária a existência de leis que subsidiem a política da inclusão, os documentos legais por si só não são suficientes para assegurar o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas, tendo em vista a manutenção dos paradoxos existentes entre as políticas inclusivas e as práticas sociais excludentes. Assim, os sujeitos que compõem a escola se modificam, abrangendo pessoas com necessidades especiais, porém a cultura escolar excludente se mantém.

A investigação que deu origem a este artigo, realizada com base na metodologia de pesquisa-ação colaborativa, foi desenvolvida através de uma parceria estabelecida entre docentes do Centro de Formação de

Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade de Amargosa (BA)³, selecionada a partir do critério de possuir o maior número de matrículas de pessoas com necessidades especiais, com vistas a implementar ações colaborativas para construção de uma cultura escolar inclusiva.

Para fins de seleção do campo empírico da investigação, assumiu-se como conceito de necessidades educacionais especiais as dificuldades, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica, relacionadas a disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação, bem como altas habilidades/superdotação. Assim, considerou-se que as necessidades educacionais especiais abrangiam as deficiências: física, auditiva (surdez leve/moderada; surdez severa/profunda), visual (cegueira; baixa visão), intelectual e múltipla; o autismo e as altas habilidades/superdotação.

No primeiro ano do desenvolvimento da pesquisa, a escola parceira possuía um total de 407 (quatrocentos e sete) alunos matriculados, sendo 20 estudantes com necessidades educacionais especiais, abrangendo deficiência intelectual (10), deficiência visual (4), deficiência auditiva (1), deficiência física (2) e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (3).

Não obstante houvesse esse número de estudantes com necessidades especiais matriculados nessa escola, o conhecimento da realidade inicial pelos pesquisadores, feito através de grupos focais com docentes e funcionários e entrevistas com diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, apontou que entre os profissionais da escola não havia consenso sobre a inclusão. Embora a equipe gestora se posicionasse de modo favorável à inclusão, reconhecia que as dificuldades na implementação da mesma eram inerentes principalmente à ausência de professores com formação específica para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Entre os docentes e os funcionários havia aqueles que aceitavam a inclusão como direito das pessoas com necessidades especiais, porém não concordavam com a forma como a mesma tem sido “imposta” para a escola. De acordo com as suas falas, se por um lado é obrigatório para a instituição escolar receber estudantes com deficiência, por outro não são oferecidas condições para que seja dada atenção às peculiaridades dos estudantes: as turmas continuam sendo numerosas, os docentes não possuem formação específica para uma ação pedagógica eficaz, não há recursos didáticos adaptados. A partir do

que vivenciavam na escola, alguns funcionários defendiam que deveria haver escolas especiais para os estudantes com deficiência.

É neste contexto que a pesquisa foi iniciada. É importante ressaltar que a pesquisa-ação colaborativa busca contribuir para a compreensão e o encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes ao contexto investigado, favorecendo o processo de investigação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à transformação. Quando este tipo de pesquisa é realizada no contexto educacional, é essencial a valorização do fazer e do saber do professor, tomado como coautor das atividades, visando à redução da distância entre concepção e execução (CAPELLINI, 2005).

Este artigo traz, então, um recorte do trabalho desenvolvido ao longo da pesquisa e tem como objetivo discutir o papel da gestão escolar como potencializadora de ações no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola. Este recorte de atuação com a equipe gestora foi feito, pois em pesquisa realizada com gestores de escolas de ensino fundamental em quatro municípios do Vale do Jiquiriçá, região geográfica do Estado da Bahia onde está situado o município de Amargosa onde esta pesquisa foi desenvolvida, Pimentel, Paz e Pinheiro (2008, p. 17) constataram que

[...] a responsabilidade por viabilizar o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular está posta, quase que exclusivamente, para o professor. Não há garantia de suporte especializado para que ocorra sucesso no processo de inclusão. Isso sobrecarrega o professor que acaba se posicionando contrário, por perceber que isso só vai lhe ocasionar mais responsabilidade, além das atribuições que lhe são peculiares. Além de se responsabilizar, quase que sozinho, pelo processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, o professor que recebe tais alunos também não é beneficiado com apoio diferenciado e/ou específico [...] com relação à orientação metodológica, a adaptações curriculares necessárias, a formação de grupos de estudos para entender as especificidades das deficiências atendidas pela escola ou a redução do número de alunos nas turmas onde há alunos com deficiência matriculados [...].

Com base nos dados deste estudo, a presente pesquisa propôs atuação junto à equipe gestora de modo a envolvê-la corresponsavelmente no processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. Ressalte-se que neste trabalho a referência à equipe gestora envolve diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. As ações dessa equipe são consideradas neste trabalho como essenciais para o envolvimento de toda comunidade escolar (pais, estudantes, professores e funcionários) na implementação da inclusão.

Construindo uma cultura inclusiva na escola regular

A inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais compõe um processo mais ampliado de inclusão social. Para Sasaki (2002, p. 42),

A inclusão social [...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

A proposta da educação inclusiva é fundamentada na filosofia da escola que aceita e reconhece a diversidade, tendo seu princípio pautado na busca da educação de qualidade para todos. Logo, a construção de uma escola inclusiva implica em necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas; portanto implica na construção de uma cultura inclusiva.

A escola enquanto instituição social possui uma cultura própria que se manifesta através de suas práticas, discursos, modos de organização e estruturação do currículo. De acordo com Silva (2006, p. 204), “Viñao Frago concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola”.

É importante ressaltar que os componentes da cultura escolar são gestados na e pela escola, pelos atores que a constituem: gestores, docentes, funcionários, estudantes e familiares. Estes sujeitos são, portanto, os res-

ponsáveis por instituir e disseminar a cultura escolar, buscando perpetuá-la através da definição sobre quais conhecimentos devem ser ensinados.

Ainda de acordo com Silva (2006, p. 202),

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

A cultura escolar perpassa então todas as ações desenvolvidas no cotidiano da escola e influencia todas as suas práticas (mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos e ações), **objetivando promover a inculcação dos seus valores**. É com base no conhecimento constituído nesta cultura que os atores da escola trabalham. Assim, não há questionamentos da cultura escolar, pois seus saberes e fazeres se tornam hegemônicos, pois são compartilhados, instituídos e assumidos como verdades por aqueles que a vivenciam.

É possível então dizer que a hegemonia da cultura escolar promove o domínio das consciências e a reprodução da ideologia dominante que exclui os considerados improdutivos, além de favorecer a subordinação das minorias. Porém, “[...] para superar essa hegemonia, seria necessário desenvolver uma contra-hegemonia, [...] a criação e o desenvolvimento de uma nova cultura, tanto no que se refere aos valores e normas quanto à visão de homem e de mundo” (SILVA; CARVALHO, 2006, p. 48).

Desde a sua criação, enquanto instituição social, a escola assumiu valores e ritos que tem se perpetuado até os dias atuais, a exemplo da organização das turmas com base em tentativas homogeneizantes pautadas em critérios etários, saberes prévios ou capacidades cognitivas. Outra prática que compõe a cultura escolar e tem se perpetuado ao longo do tempo é a forma de organização do tempo escolar que se baseia em períodos fragmentados, por exemplo, em 50 minutos de aula, como se o tempo de aprendizagem correspondesse ao tempo do ensino. Em muitas situações, quando o docente e os estudantes começam a estabelecer um diálogo mais efetivo sobre o conteúdo trabalhado, o período de aula acaba

e outro docente inicia novamente o processo de diálogo a partir de outro componente curricular.

Com base nestas práticas seculares, a escola vem disseminando uma cultura excludente, exigindo dos estudantes padrões de comportamento desejáveis, demonstrando que ela trabalha com um indivíduo idealizado e não com um sujeito real e contextualmente inserido. Através da idealização do sujeito, a escola exige que pessoas reais se comportem docilmente dentro das normas escolares, adequando-se às exigências de um ritmo de aprendizagem padronizado, e que, diante disso, consigam ser “aprovados” pelos rígidos padrões determinados por ela. Ressalte-se que esta “aprovação” está condicionada à conquista de uma nota que, de modo geral, é calculada pela média dos valores adquiridos em dois momentos distintos do período cronológico de um bimestre letivo. Isso significa que se um estudante conseguir 4,0 no primeiro momento e 8,0 no segundo momento, demonstrando crescimento na construção do saber, ficará com a mesma média 6,0 que um estudante que conseguiu 8,0 num primeiro momento e 4,0 num segundo momento.

Deste modo, aqueles que se distanciam do padrão definido pela cultura escolar são rotulados, estigmatizados e segregados, de forma explícita ou encoberta, dentro da própria instituição escolar. O grande problema é que estes sujeitos rotulados acabam sendo responsabilizados pelo próprio fracasso, como aqueles que não conseguiram “acompanhar” o ritmo proposto pela escola. Deste modo, a instituição escolar não muda para atender as diferenças e peculiaridades de sujeitos reais; ela exige que estes sujeitos sejam formatados para alcançar o padrão idealizado. Quem não alcança o padrão acaba sendo excluído do processo.

Entretanto, é necessário lembrar que a escola é uma instituição da sociedade e que, portanto, recebe influências deste contexto externo a ela. Estas práticas excludentes e segregativas têm sido criadas e reproduzidas por séculos. Dentre outras formas de exclusão, a sociedade exclui os considerados portadores de doenças mentais colocando-os em manicômios⁴, exclui os que possuem “desvios de comportamento” segregando-os em prisões e, por muito tempo, excluiu também as pessoas com deficiências. Assim, a convivência social passou a ser privilégio apenas daqueles considerados dentro de padrões aceitáveis de comportamento, cognição e estética corporal.

É dentro deste contexto sociocultural excludente que o paradigma da inclusão está sendo implantado. Assim, o maior desafio ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola é a ruptura com os valores culturais excludentes.

Portanto, para a edificação de uma cultura inclusiva é necessário à reorganização da escola como um todo, desde a estrutura física até a mudança de crenças e valores relacionados à pessoa com deficiência. A construção desta cultura inclusiva requer uma ação educativa contra-hegemônica que promova a superação das relações sociais e educacionais excludentes.

Uma cultura inclusiva prevê, então, a aceitação do outro como ele é, respeitando-se as suas diferenças. Este novo valor precisa se manifestar através de uma nova concepção que não vê a deficiência como doença, limite e/ou incapacidade, mas que consegue enxergar o indivíduo a partir de sua capacidade e potencialidade.

A cultura inclusiva deve prever também uma nova linguagem para ser disseminada na escola. Esta linguagem não deve mais permitir a reprodução de conceitos como “fortes X fracos”, “inteligentes X burros”, “normais X deficientes”.

Por fim, uma cultura inclusiva deve favorecer o desenvolvimento de novas práticas pautadas na modificação dos valores, onde a competição seja substituída pela colaboração, o individualismo pela solidariedade, a intolerância pelo respeito, a injustiça pela justiça, a violência pela pacificação. Esses valores precisam ser trabalhados de modo transversal em todos os componentes curriculares veiculados pela escola, exigindo também uma nova postura pedagógica dos docentes que não mais trabalharão tendo como fundamento um sujeito idealizado, mas reconhecerão os sujeitos reais existentes na unidade escolar, buscando ir ao encontro de suas necessidades, colaborando na construção de suas potencialidades.

Neste contexto, todos os atores da escola precisam ser envolvidos, entendendo que a cultura escolar é uma construção coletiva. Assim, a equipe gestora da escola tem um papel fundamental, pois está em posição de liderança, podendo envolver toda a comunidade escolar (família, funcionários, docentes e discentes) nesta construção.

O papel da equipe gestora na construção de uma cultura escolar inclusiva

Para que aconteça uma educação inclusiva é necessária a participação de toda a comunidade escolar. Os membros da equipe “[...] docente, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetiva nas escolas” (SANTANA, 2005, p. 228).

A Declaração de Salamanca, documento resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, promovida pela Unesco em Salamanca (Espanha), em 1994, apresenta o gestor escolar como um dos responsáveis para promover o fortalecimento de alianças que favoreçam a educação para todos. Dentre estas alianças é possível enfatizar a necessidade de que os gestores escolares busquem apoio do poder público, das universidades e organizações da sociedade civil de modo que seja garantida, nas escolas públicas, a formação continuada dos profissionais da educação como essencial para uma resposta educativa com qualidade dentro da perspectiva inclusiva.

Para Lima (1993), o diretor é uma figura essencial para a implantação e o bom desenvolvimento de qualquer inovação, seja ela pedagógica, na estrutura física ou em outro aspecto da escola, tendo em vista que é a equipe gestora que permite a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar.

Com base nesta compreensão, nesta pesquisa, o envolvimento da equipe gestora da escola parceira foi uma conquista. Assim que foi apresentada a proposta da pesquisa para a direção da escola, houve uma grande receptividade, principalmente porque a inclusão era vista como um grande desafio pela escola. Logo em seguida foi agendada a apresentação da pesquisa para docentes e funcionários com vistas a garantir que a parceria seria efetivada. Após a apresentação do projeto e de respostas a questionamentos, os profissionais da escola optaram pelo acolhimento da pesquisa e estabelecimento da cooperação. Ressalte-se que neste momento foram acordados pelas partes os termos nos quais a pesquisa se efetivaria; por exemplo, estava previsto que no momento de conhecimento da realidade, dos saberes e práticas de inclusão desenvolvidas pela escola, além da realização de grupos focais, haveria a observação dos diferentes espaços da

escola, inclusive das salas de aula. Entretanto, este momento foi retirado a pedido dos docentes, pois segundo eles não se sentiriam à vontade. Outra modificação no projeto da pesquisa foi com relação ao início das ações colaborativas que estavam previstas para o segundo ano da investigação. Porém, tendo em vista a solicitação da equipe gestora da escola, estas ações foram antecipadas em um semestre em função da emergência na construção de ações inclusivas.

No primeiro momento da colaboração com a equipe gestora foram iniciadas discussões sobre como a mesma poderia favorecer as ações de inclusão na escola. Os encontros para estudo e reflexões com essa equipe aconteciam com periodicidade quinzenal, com duração de duas horas cada encontro. Através destes encontros eram discutidas, de forma colaborativa, práticas que favoreceriam a construção de uma cultura inclusiva na escola.

A partir dos encontros realizados no segundo semestre de 2010, foram levantados, pelo grupo, alguns princípios norteadores para o ano de 2011 que contribuiriam para a efetivação da inclusão na escola. Dentre estes princípios constaram: a) redução do número de estudantes nas turmas que possuíam estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados; b) permanência de um mesmo docente no período do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano para acompanhamento da turma; c) realização de adaptações curriculares na proposta pedagógica da escola; d) uso de instrumentos e critérios diferenciados de avaliação da aprendizagem com base na proposta de adaptação de habilidades e competências, considerando as necessidades dos estudantes.

Esses princípios foram operacionalizados a partir de ações que envolveram: a) a formação continuada dos professores e dos demais profissionais da escola, para o trabalho com estudantes com necessidades especiais, através da criação de grupos de estudo; b) aquisição de materiais didáticos que favoreceram o atendimento aos estudantes com necessidades especiais; c) incorporação da proposta da inclusão no projeto político-pedagógico da escola, de modo que todos os educandos tivessem as mesmas oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar.

Dentre as temáticas discutidas nos encontros formativos com os gestores encontram-se: a) inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais; b) acessibilidade na escola e estudo das Normas ABNT NBR 9050/2004; c) cultura inclusiva; d) papel da equipe gestora na inclusão.

O trabalho de colaboração com a equipe gestora da escola parceira nesta pesquisa ganhou contornos maiores na medida em que a direção e coordenação da escola percebiam as necessidades de mudanças nas ações desenvolvidas na rede municipal como um todo. Assim, alguns encontros foram realizados com a presença de membros da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa (BA) ou do próprio secretário municipal de educação, que deu todo apoio às ações desenvolvidas na pesquisa. Nestes encontros, a direção da escola repassava o que estava sendo discutido e socializava os conhecimentos, a exemplo das Normas ABNT NBR 9050/2004, que foram encaminhadas para o secretário de educação a fim de que as reformas nos prédios públicos escolares atendessem às normatizações. A partir destas discussões coletivas, a secretaria municipal decidiu agilizar as ações relacionadas à inclusão e designar alguns professores efetivos da rede municipal para iniciar a formação sobre as necessidades especiais, a fim de que pudessem atuar nas salas de recursos multifuncionais que seriam implantadas com apoio do Ministério da Educação.

O tempo dos encontros com a equipe gestora era dividido entre: a) estudos de textos teóricos que subsidiam a ação da equipe gestora na promoção da inclusão; b) planejamento de ações que envolvam toda a escola na construção de uma cultura inclusiva, a exemplo dos encontros formativos com a comunidade escolar; c) discussões sobre possibilidades de parcerias com instituições da comunidade para favorecer a inclusão, a exemplo de parcerias estabelecidas com centros de atendimento especializado do município baiano de Santo Antônio de Jesus, localizado a 48 km de Amargosa, e do centro especializado em deficiência visual localizado em Salvador, capital do estado; d) discussões sobre encaminhamento de demandas para os órgãos oficiais, como a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação; e) apoio aos docentes no processo de adaptação do currículo para atendimento aos estudantes com necessidades especiais.

Uma das dificuldades no desenvolvimento destes encontros foi que o final do primeiro ano da pesquisa correspondeu com o final do período de gestão da direção eleita para um biênio. Por motivos pessoais e outras oportunidades profissionais, a diretora e a vice-diretora em exercício até 2010 não tinham interesse em disputar a reeleição. Inicialmente, a equipe do projeto ficou receosa, porém logo após a eleição da nova direção houve

a oportunidade de estabelecimento de nova parceira com a diretora e vice que haviam sido eleitas, assim a pesquisa não sofreu solução de continuidade.

O desenvolvimento deste trabalho revelou que a gestão escolar tem um papel fundamental para a criação de condições que possibilitem a construção de escolas inclusivas, devendo colaborar para: a) o desenvolvimento de procedimentos administrativos e pedagógicos mais flexíveis; b) o uso racional dos recursos didáticos; c) o respeito à diversidade no processo de aprendizagem; d) a mobilização de auxílios da comunidade, formando redes de apoio à inclusão; e) o desenvolvimento de ações educativas que proporcionem o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Segundo Glatter (1995), um dos papéis mais importantes da gestão da escola é o de administrar através do exemplo, buscando modificar a cultura escolar através de ações concretas, não apenas através de argumentos e palavras. Confirmar para o grupo escolar que o diretor pratica as ações recomendadas mostra que outros valores são possíveis, e que sua atuação não se restringe apenas a um mero discurso. Portanto, um ambiente inclusivo na escola depende que o diretor fortaleça a mentalidade de que a escola é de todos os sujeitos, proporcionando um modelo para os membros da comunidade escolar, bem como incentivo e apoio para aqueles que buscam práticas educacionais inclusivas.

A gestão escolar deve ser capaz de discernir o que todos os membros da escola (funcionários, professores, alunos e família) necessitam para desenvolver propostas e práticas inclusivas. Para tanto, os gestores devem intervir nas relações e interações de todos os envolvidos na escola, para que o processo de ensino e aprendizagem seja verdadeiramente inclusivo e de qualidade, no qual todos os sujeitos terão direito de aprender a partir de suas potencialidades.

É também papel do diretor apoiar sua equipe de docentes e funcionários para que eles possam se sentir seguros e respaldados para atuar na diversidade, sem deixar de respeitar o ritmo de cada um na incorporação de uma atitude inclusiva. Ademais, fica explícito que a equipe gestora deve construir junto aos educadores e demais profissionais da escola esforços coletivos para uma educação transformadora, pautada nos princípios de igualdade e equidade.

Para isso, a gestão da escola precisa estabelecer vínculos nos espaços educativos para que o processo de inclusão seja construído de forma colaborativa. Deste modo, considera-se que os gestores das escolas são essenciais no processo da inclusão escolar, pois são eles que lideram e mantêm a estabilidade do sistema, devendo, portanto, envolver toda a escola na construção e desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Eles também têm uma grande responsabilidade de poder colaborar com o estabelecimento, o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e os demais funcionários, podendo assim abrir espaços para promover trocas de experiências importantes e democráticas para efetivação da inclusão na escola.

Considerações finais

O estudo realizado demonstrou que a equipe gestora da escola é a grande articuladora da construção de uma cultura inclusiva no contexto escolar, tendo em vista que a construção desta cultura requer o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar para que se rompa com a cultura escolar excludente.

Assim, as ações da equipe gestora favorecem a tomada de providências necessárias à implantação de uma prática inclusiva, quer seja na organização das pautas das reuniões pedagógicas, no desenvolvimento de ações relacionadas à acessibilidade, na realização de adaptações curriculares e no favorecimento de uma rede de apoio à inclusão com a parceria de profissionais externos à escola e à comunidade escolar.

Conclui-se, portanto, que para a efetivação da educação inclusiva são necessárias medidas de gestão de caráter administrativo e pedagógico adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de uma cultura inclusiva na escola.

Notas

- 1 O município de Amargosa localiza-se no extremo oeste da Região Econômica do Recôncavo Sul da Bahia, numa zona fronteiriça ente o Litoral e o Semiárido, há uma distância de 235 km da capital do estado, Salvador.
- 2 No Brasil, isso só foi modificado em 2001, a partir da Lei n.º 10.216, que redireciona o modelo de assistência em saúde mental.

Referências

- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 2/2001*, Brasília: 2001.
- _____. Presidência da República. *Decreto 3.298*. DF, Senado, 1999.
- _____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Brasília, 1998.
- _____. Lei Nº 9.394. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Lei Federal 7.853*. DF, Senado, 1989.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300 f. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, 2005.
- GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-161.
- LIMA, E. C. A. S. A escola e seu diretor: algumas reflexões. In: BORGES, A. S. et al. *O papel do diretor e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1993. p. 117-124. (Ideias, 12).
- PIMENTEL, S. C.; PAZ, L. M. da; PINHEIRO, A. P. R. *Relatório da pesquisa “As Necessidades Educacionais Especiais no Vale do Jiquiriçá: perfil e atendimento na perspectiva inclusiva”*. Amargosa: [s.n.], 2008.
- SANT’ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo [on-line]*. 2005, v. 10, n. 2, p. 227-234. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.
- SASSAKI, Romeu. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.
- SILVA, W. C. L. da; CARVALHO, A. B. de. Contribuições do Materialismo Histórico para a Educação. In: CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da. (Org.). *Sociologia e Educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 39-56.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. 7 a 10 de junho de 1994.

Recebido em 8 ago. 2015 / Aprovado em 30 nov. 2015

Para referenciar este texto

PIMENTEL, S. C.; NASCIMENTO, L. J. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 101-114, jan./abr. 2016.

UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ANPED NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS¹

A STUDY ON THE CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
IN SCIENTIFIC PRODUCTION IN THE LAST TEN YEARS ANPED

Andreza Maria de Lima

Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus*
Pesqueira. Atua nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática.
andrezaml@hotmail.com

Maria Jaqueline Paes de Carvalho

Doutoranda em Educação - UFPE
Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).
Atua no curso de Pedagogia e licenciaturas diversas.
jaquelux@yahoo.com.br

Luciana Oliveira Freitas Monteiro

Mestre em Educação – UFPE.
luzdois@yahoo.com.

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo mapear e analisar as produções científicas sobre currículo na educação infantil nos anais da ANPED nos últimos dez anos. Constituíram-se material de base os trabalhos do GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e do GT12 (Currículo), disponíveis no sítio eletrônico da Associação. Após o mapeamento, realizamos a análise, orientando-nos por um roteiro para identificar o ciclo da pesquisa. Localizamos cinco estudos. Esse resultado apontou a necessidade de pesquisas sobre currículo na educação infantil. A análise desses trabalhos evidenciou a ausência de discussão teórica sistematizada sobre currículo, embora a maioria sinalize a concepção de currículo adotada. Em relação à metodologia, dois estudos não indicaram os procedimentos de coleta/produção e análise utilizados. Nossos achados indicam para os pesquisadores a importância desses estruturantes na escrita dos artigos. Salientamos a necessidade de investigar outros GTs para uma visão mais consistente dessa produção.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação infantil. Pesquisas.

ABSTRACT: This study aimed to map and analyze the scientific production about curriculum in kindergarten during the last ten years, in the annals of ANPED. As base materials, it were used the works of the GT07 (Education of children 0-6 years old) and GT12 (Curriculum), available on the website of the Association. After mapping it, the analyzis was conducted guided by a script to identify the research cycle. Five studies

were located. This result indicated the need for research on curriculum in kindergarten. The analysis of these studies showed a lack of systematic theoretical discussion about curriculum, although most of them show the designing curriculum adopted. Regarding methodology, two studies did not indicate the procedures for data collection/production and analysis used. The findings indicate the importance of these structures in written articles, for researchers. It is emphasized the need to investigate other GTs for a more consistent view of this production.

KEY WORDS: Curriculum. Early Childhood Education. Searches.

Introdução

Esta pesquisa surgiu a partir da disciplina Estudos Avançados em Formação de Professores e Prática Pedagógica², cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O estado da arte desenvolvido por Gatti, Barreto e André (2011), uma das referências conceituais para o desenvolvimento da disciplina, indicou que diversos estudos apontaram que a educação infantil é pouco aprofundada nos cursos de pedagogia. Esse achado confirmou nossa experiência no âmbito dessa etapa da educação básica ao evidenciar que a formação inicial oferecida não responde às necessidades de qualificação requeridas. Existe, portanto, uma inadequação às necessidades de formação condizente com as demandas postas pelo desenvolvimento integral da criança, preceituada como finalidade da educação infantil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) vigente. Nessa direção é que se insere nosso interesse em contribuir com o debate e produção do conhecimento referente ao campo do currículo na educação infantil. Temos como objetivo, neste estudo, mapear e analisar as produções científicas sobre currículo na educação infantil nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos últimos dez anos (2003-2012).

A Constituição Federal (CF) de 1988 pode ser considerada o prenúncio de virada da educação infantil, pois declarou o direito das crianças pequenas à educação, além de constituir um importante marco na história da luta pelo espaço social da criança. O artigo 208, inciso IV, preceitua que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “educação infantil em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de

idade”³. Percebe-se a intenção de se adotar uma perspectiva educacional do atendimento às crianças, uma vez que os artigos estão incluídos no capítulo da educação. Mas não é repentinamente que a educação infantil aparece como um direito e na seção que trata da educação no país. Durante a discussão da CF, o engajamento dos profissionais da educação, por meio de associações representativas, foi intenso no sentido de garantir esses direitos. A década de 1980 foi marcada não apenas pela organização civil em favor desse atendimento mas também por importantes discussões teóricas acerca do papel da educação infantil.

Cumprir destacar que leis posteriores vieram reforçar a legitimidade desse direito, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069/90) e a LDBEN n.º 9.394/96, já referenciada. A LDBEN vigente incorpora a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Essa inovação aparece no Artigo 21, inciso I: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Isso significa que passa a fazer parte dos sistemas, das estruturas regulares de ensino, trazendo como consequência para estes não apenas o seu efetivo oferecimento mas também a sua normatização e a sua fiscalização (CORREA, 2002). A educação infantil, nessa lei, ganha uma seção própria para definir sua especificidade. O artigo 29 preceitua que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade⁴, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Com as conquistas no plano legal, a educação infantil passa a ser redesenhada em relação a sua finalidade, a qual visava apenas ao cuidado, e passa a ser também um espaço que tem um caráter pedagógico. Essa ruptura ainda é tema de debate entre os estudiosos da área, mas é uma das vertentes defendida por aqueles que acreditam numa abordagem de integração da educação infantil. Haddad (2006), por exemplo, considera que o binômio cuidar e educar numa perspectiva integrada ainda é um dos desafios da educação infantil devido ao entendimento que se tem sobre esses aspectos e ao tipo de educação que é compatível com as demandas sociais das famílias e das crianças. Para a autora, uma abordagem integrada requer um modelo unificado, com uma administração coordenada ou única dos serviços. Reconhece, desse modo, as

necessidades de todas as crianças e todas as famílias e defende a importância do cuidar e educar nessa etapa da educação básica, em oposição a uma abordagem seletiva que favorece a discriminação das crianças das famílias consideradas de “risco”.

Destaca-se também que, com a Constituição de 1988 e a LDBEN n.º 9.394/96, o governo federal chamou para si a incumbência de formular referenciais curriculares capazes de consolidar a concepção de educação básica como um processo, regido pelos mesmos princípios educacionais e voltado para atender a população desde os primeiros meses de vida (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011). Após a promulgação da LDBEN, é divulgado, pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), as referências curriculares para a educação básica: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) integra a série de documentos desses parâmetros. Fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, o RCNEI propõe buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Conforme o documento introdutório (BRASIL, 1998), o Referencial foi concebido para servir como um guia de reflexão educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a cinco anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural.

O documento introdutório do RCNEI afirma que se constitui em um conjunto de orientações pedagógicas que buscam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade, em que o cuidar e o educar aparecem como funções indissociáveis. Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a cinco anos, o documento coloca que a qualidade das experiências deve estar embasada nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a

socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. A estes princípios, o documento acrescenta que as crianças têm direito de vivenciar experiências prazerosas nas instituições (BRASIL, 1998).

O RCNEI foi causador de polêmica na área, sendo considerado por muitos um retrocesso em comparação a documentos anteriores. As críticas advinham, sobretudo, dos encaminhamentos da gestão quanto às estratégias de divulgação e implementação, pois não havia consenso na área para elaboração de um referencial nacional para a educação infantil. Ainda assim, o MEC optou por publicá-lo em 1997, numa versão preliminar, mas sem tempo hábil para debates e análises por parte da comunidade científica. A versão final foi publicada em outubro de 1998. Esse lançamento aconteceu antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que trouxe para o debate definições de currículo como práticas articuladoras das propostas pedagógicas e evidenciou os princípios que devem ser levados em conta no trabalho com crianças: os éticos, que envolvem a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, das diferentes culturas, identidades e singularidades, entre outros; os princípios políticos, que dizem respeito aos direitos de cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática; e os estéticos, que envolvem a valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1999).

Nas últimas décadas do século passado ocorreram, portanto, importantes avanços legais no que diz respeito às competências, atribuições e concepções sobre a criança no âmbito da educação infantil. Saviani (1997) evidencia que as competências e as atribuições da legislação educacional devem ser vistas em dois níveis: o proclamado e o real. O proclamado indica as finalidades, os objetivos e as questões em nível ideal. O nível real constitui os planos concretos da ação. Dentre os desafios a serem enfrentados em nível real na educação infantil, podemos mencionar o papel do Estado e da sociedade civil na efetivação de práticas que norteiam seus currículos. A esse respeito, Gimeno Sacristán (1995) evidencia que, ao definirmos currículo, estamos descrevendo as funções da escola e, possível-

mente, uma forma particular de enfocá-la em um dado momento histórico e social. Moreira (2001), por sua vez, afirma que a concepção de currículo abrange tanto um projeto educativo como uma prática que busca efetivá-la. Reitera:

As funções que um currículo cumpre como expressão de um projeto político-cultural se realizam por meio de seus conteúdos, de sua organização e das experiências de aprendizagem que promove. Nesse sentido, analisar o currículo implica considerar como são concebidas e materializadas as funções da escola em um dado momento histórico e social, em um dado nível da educação, em uma dada instituição educacional (MOREIRA, 2001, p. 75).

Nessa linha, destacamos Barricelli (2007), quando trata currículo como um instrumento integrador, que trabalha na escola o desenvolvimento da criança, a garantia da autonomia da instituição, a formação de professores com visão para as concepções de educação infantil, a seleção de conteúdos associada às metodologias e, por fim, a inclusão das famílias nas questões curriculares para que ocorra o sucesso da escola. Isso porque considera que as práticas nas escolas e creches são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e as outras crianças. Desse modo, as experiências vividas nas instituições de educação infantil devem promover a aprendizagem, considerando o contexto social, histórico e cultural, através de práticas que cuidem e eduquem por meio das múltiplas linguagens, exercendo suas funções sociais, políticas e pedagógicas.

Metodologia

Neste artigo temos como objetivo mapear e analisar as produções científicas sobre currículo na educação infantil nos anais da ANPEd nos últimos dez anos (2003-2012). A seguir, apresentaremos essa associação e o porquê da sua escolha, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

A ANPEd

Realizamos a investigação nos anais da ANPEd, pois essa associação tem se projetado como um importante espaço de debate das questões educacionais, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento na área da educação no Brasil. A Associação se estrutura em duas dimensões: os sócios institucionais, os Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED); e os sócios individuais, pesquisadores da área de Educação: professores e alunos de mestrado e doutorado que se distribuem por 23 Grupos de Trabalho (GTs), organizados por temas e disciplinas específicas. Nos GTs, os trabalhos são agrupados em duas modalidades: pôster e comunicação oral.

Procedimento de coleta de dados

O material de base para esta investigação foram os trabalhos do GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e do GT12 (Currículo). Constituíram-se como base de dados os anais disponíveis no site da ANPEd entre os anos de 2002 e 2013. Inicialmente realizamos o levantamento dos trabalhos, identificando a existência de estudos na modalidade de pôster e comunicação oral em cada reunião. No GT07, estabelecemos como critério apresentar no título, resumo e/ou palavras-chave a palavra “currículo” ou outros termos e/ou expressões similares. No GT12, estabelecemos como critério apresentar no título, resumo e/ou palavras-chaves a expressão “educação infantil” ou outras palavras e/ou expressões que remetessem a essa etapa da educação básica.

Procedimento de análise dos dados

Após o mapeamento, realizamos a análise partindo da leitura exaustiva de todos os trabalhos. Essa análise foi orientada por um roteiro que buscava identificar o ciclo de cada investigação: objetivo; referenciais teó-

ricos de currículo; procedimentos de coleta/produção de dados; procedimentos de análise e principais resultados.

Resultados e discussão

Nos últimos dez anos, poucos estudos abordaram o currículo na educação infantil no GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e no GT 12 (Currículo) da ANPEd. Localizamos apenas três investigações no GT 07 e duas no GT 12. No GT 07, na modalidade de comunicação oral, foi localizado um trabalho, apresentado na 32ª reunião (WIGGERS, 2009). Na modalidade pôster foram localizados dois estudos, um apresentado na 27ª reunião (CONCEIÇÃO, 2004) e outro na 30ª (KIEHN, 2007). No GT 12, as duas pesquisas referidas foram apresentadas na modalidade comunicação oral. Encontramos um na 33ª (LYRIO, 2010) e um na 34ª (MALDONADO, 2011).

O estudo de Wiggers (2009), localizado no GT 07, analisa as orientações curriculares para educação infantil nas redes municipais do Estado de Santa Catarina, procurando identificar os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam essas orientações e os contextos administrativos, econômicos, sociais e políticos nos quais essas foram gestadas. A hipótese que orientou a pesquisa é que essas orientações refletem as diversas posições presentes no debate recente, que caracterizam a produção sobre currículo de educação infantil no país. Participaram da investigação 73 municípios, o equivalente a 25% de seu total. Foram utilizados, como procedimentos de coleta/produção de dados, documentos-síntese resultantes dos processos de delineamento de orientações curriculares, levadas a efeito entre 1 de janeiro de 2001 e 1 de abril de 2006, e um questionário sobre a realidade do atendimento educacional. Dentre os procedimentos de análise, destaca-se o apoio do programa informático Nud*ist. As principais conclusões apontam que o RCNEI (BRASIL, 1998) é o documento mais conhecido e utilizado como subsídio para a sistematização das orientações curriculares. Segundo a autora, a predominância do RCNEI talvez explique a orientação cognitivista e eclética de muitos documentos. Aponta que outros documentos argumentam em favor de uma pedagogia para a infância. O

estudo aponta para a necessidade de se pensar numa educação conferindo atenção às diferentes facetas da cultura.

O estudo de Kiehn (2007), por sua vez, é uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo analisar pressupostos teóricos e metodológicos que permeiam a concepção de criança e de infância nos currículos das universidades federais do país que ofereceram cursos de pedagogia com formação de professores de educação infantil nos anos de 2005 e 2006. A partir de Moreira e Silva (2002), concebe currículo como um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que supostamente está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional. Parte de três hipóteses: a) que os currículos não contemplam a interlocução multidisciplinar que visa ao (re)conhecimento da criança e infância em sua completude e particularidade; b) que os cursos contemplam o processo de ensino-aprendizagem e seus métodos subjacentes, em detrimento do conhecimento do sujeito protagonista do processo; c) que nos cursos prevalece a estrutura curricular tradicional, o que tende a perpetuar a dicotomia teoria e prática. O levantamento dos currículos ocorreu através de endereços eletrônicos do MEC, Inep e das próprias universidades. O material selecionado foi: a matriz curricular ou a grade disciplinar dos cursos de pedagogia com habilitação em educação infantil; a ementa das disciplinas e as bibliografias utilizadas. A coleta permitiu desenhar o seguinte cenário: 45 universidades federais; 19 matrizes curriculares; 12 ementas e 4 bibliografias. A autora pontua, neste momento inicial, que identificou grande diversidade de informações, o que sinalizou a necessidade de uma seleção mais criteriosa. Utilizou a análise de conteúdo, por estar lidando com documentos legais que sinalizam interesses específicos de uma sociedade e demarcam em suas entrelinhas as condições contextuais de sua produção.

O outro trabalho localizado no GT de Educação de crianças de 0 a 6 anos foi o de Conceição (2004), também uma proposta de pesquisa, que objetiva realizar um estudo crítico-compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de educação infantil a partir do contexto de uma escola pública em Salvador (BA). Dentre os objetivos específicos, destaca-se o de explicitar os principais pressupostos filosóficos, teóricos e epistemológicos das políticas de sentido da ludicidade vivenciadas no currículo estudado. O estudo adota a etnopesquisa crítica a partir de Macedo

(2002) e, por isso, traz interpretativamente a voz do ator social para o corpus empírico e para a própria composição conclusiva do estudo. A partir de Macedo (2002), aponta que estudar o currículo pressupõe uma visão multirreferencial e complexa dos fenômenos educacionais e uma complexidade compreensiva no estudo com os sujeitos da pesquisa. Como procedimentos de coleta/produção de dados que seriam utilizados, aponta a observação participante, a entrevista aberta, o grupo focal, filmagens e fotografias, documentos e outros. Quanto ao processo de análise dos dados, anuncia a utilização da análise de conteúdo, pautada numa hermenêutica fenomenológica e crítica. A autora considera que a pesquisa contribuirá para aprofundar o conhecimento acerca do que considera um dos maiores desafios da escola e da sala de aula, que é a construção de uma educação democrática cujo currículo e cuja prática pedagógica levem em conta a heterogeneidade de cultura e classes sociais.

No GT de Currículo, como anunciamos, foram identificadas duas pesquisas envolvendo a educação infantil, ambas apresentadas na modalidade comunicação oral. Uma delas foi o estudo de Maldonado (2011) que enfoca a rotina, uma das orientações didáticas do RCNEI. Afirma que teve como objetivo apresentar algumas narrativas de agenciamentos realizados em escolas de educação infantil do município de Cáceres (MT), no período de três semestres consecutivos, acompanhando, através de atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado I, o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos. A pesquisa tem como referenciais principais Gilles Deleuze e Felix Guatarri. Compreende agenciamentos a partir de Deleuze e Parnet (1998): enquanto simpatia, encontros e afetos. Nesses agenciamentos, afetos podem nos enfraquecer; mas podem também nos tornar fortes. Esses agenciamentos compuseram o método da pesquisa: a cartografia. A concepção cartográfica age por mapas que se superpõem de tal maneira que cada um encontra no seguinte um remanejamento. A autora não menciona como foram coletados e analisados os dados. Conclui que foi possível perceber que o cumprimento de atividades de rotina é permeado por contestações constantes por parte das crianças, pois é assumida como algo monótono, enfadonho e cansativo.

O segundo artigo encontrado no GT de Currículo foi o de Lyrio (2010). Esse estudo buscou problematizar os currículos por projetos vividos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Prefeitura

Municipal de Vitória (ES), onde as práticas acontecem por meio de projetos. Toma como base as ideias de Fernando Hernández a partir de sua obra *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. O trabalho com projeto é entendido como uma linha norteadora do trabalho para todo o ano. Não são os projetos que se articulam às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas o processo de aprendizagem; os conteúdos é que devem se adequar aos projetos. A autora não deixa claro quais foram os procedimentos de coleta/produção de dados, embora mencione que traz fragmentos de atividades, conversas e aulas que possam ilustrar como o currículo vai além das prescrições. O procedimento de análise não é mencionado. Os resultados da pesquisa possibilitaram perceber como os sujeitos reinventam no cotidiano escolar esse currículo. Através das negociações, traduções e burlas, os sujeitos criam outras formas de ensinar e aprender. A autora defende que é preciso assumir um currículo para além do instituído; um currículo que se dá nas práticas vividas e compartilhadas pelos sujeitos. Nesse currículo, as negociações e traduções dão pistas para pensarmos em outra configuração que supere a grafia da árvore impressa e caminhe para a metáfora do rizoma.

Dos cinco trabalhos, dois (WIGGERS, 2009; KIEHN, 2007) buscam analisar aportes teóricos e metodológicos de currículos prescritos para atingir um determinado objetivo. Os demais são pesquisas que analisam práticas curriculares, enfocando elementos específicos da educação infantil. A pesquisa de Conceição (2004), que também se encontrava em andamento, enfoca a “ludicidade” no currículo de educação infantil no contexto de uma escola pública em Salvador (BA). Maldonado (2011) enfoca a “rotina”, apresentando narrativas de agenciamentos em escolas de educação infantil do município de Cáceres (MT); e Lyrio (2010) problematiza os “currículos por projetos” vividos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Prefeitura Municipal de Vitória (ES).

Em relação aos referenciais teóricos de currículo, destacamos que a maioria das investigações localizadas menciona, em dado momento da produção, a perspectiva teórica de currículo adotada. Entretanto, não identificamos um aprofundamento teórico e sistematizado. Por exemplo: Lyrio (2010) menciona que estudou Fernando Hernández a partir da obra *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Kiehn (2007) faz menção a Flavio Moreira e Tomaz Silva para evidenciar o enten-

dimento de que o currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros; pelo contrário, é um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional. Wiggers (2009), por sua vez, faz referência a Gimeno Sacristán para afirmar que o currículo deve responder aos interesses globais de um modelo de ser humano e sociedade, que deverá ocupar-se de diferentes aspectos do ser humano, da cultura e da sociedade no momento de selecionar os conteúdos e as atividades. Conceição (2004), por sua vez, menciona Roberto Macedo para indicar o entendimento de que currículo significa um dos principais processos da escola, pois interage um coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, além de outros que não estão diretamente ligados à relação formal de ensinar-aprender. Apenas Maldonado (2011) não referencia autores. O pesquisador menciona o RCNEI para falar sobre o sentido da rotina na educação infantil.

Em relação à metodologia, duas pesquisas mencionam o método. Uma opta pela etnopesquisa crítica (CONCEIÇÃO, 2004) e a outra a cartografia (MALDONADO, 2011). Em relação aos procedimentos de coleta, como pudemos observar, duas pesquisas apontam que utilizaram análise documental (WIGGERS, 2009; KIEHN, 2007) e um desses estudos (WIGGERS, 2009) menciona, também, que utilizou o questionário; o outro menciona documentos e outros procedimentos (a observação participante, a entrevista aberta, o grupo focal, filmagens, fotografias, entre outros) (CONCEIÇÃO, 2004) e dois trabalhos não explicitam esses procedimentos (MALDONADO, 2011; LYRIO, 2010). Em relação aos procedimentos de análise, uma investigação coloca que, dentre os usados, destaca-se o apoio do programa informático Nud*ist (WIGGERS, 2009); dois mencionam a análise de conteúdo (KIEHN, 2007; CONCEIÇÃO, 2004) e dois não explicitam (MALDONADO, 2011; LYRIO, 2010).

Em relação aos resultados, destacamos que um trabalho apresenta apenas a proposta da pesquisa (CONCEIÇÃO, 2004). Um dos estudos apresenta achados parciais (KIEHN, 2007). Kiehn (2007) oferece, ainda que em uma análise parcial, uma visão panorâmica da organização dos cursos de pedagogia com formação de professores de educação infantil nos anos de 2005 e 2006 e de seus currículos. A autora identificou grande diversidade de informações, o que sinalizou a necessidade de uma seleção mais criteriosa dos materiais. O estudo de Wiggers (2009) apontou, dentre

outras questões, que o RCNEI é o documento mais conhecido e utilizado como subsídio para a sistematização das orientações curriculares nas redes municipais do Estado de Santa Catarina. Maldonado (2011) apontou que o cumprimento de atividades de rotina é permeado por contestações constantes por parte das crianças. A pesquisa de Lyrio (2010), por sua vez, evidenciou que é através das negociações, traduções e burlas, que os sujeitos criam outras formas de ensinar e aprender, que vão para além da proposta prescrita dos projetos.

Considerações finais

Nesta pesquisa tivemos como objetivo mapear e analisar as produções científicas sobre currículo na educação infantil nos anais da ANPEd nos últimos dez anos nos GTs de Educação de crianças de 0 a 6 anos e de Currículo. Localizamos apenas cinco trabalhos. A análise desses estudos chamou atenção para o fato de as pesquisas não realizarem discussão teórica sistematizada sobre currículo, embora a maioria sinalize, em dado momento, a concepção de currículo adotada. Em relação à metodologia, salientamos a ausência em duas pesquisas da indicação dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Em relação à estruturação dos estudos, apontamos a importância de os pesquisadores estarem atentos aos elementos teóricos e metodológicos necessários na escrita dos artigos, pois suas ausências dificultam visualizar o ciclo da pesquisa, o que repercute de modo direto e negativo na compreensão dos achados. Nossos resultados apontam, também, a necessidade de pesquisas que busquem investigar políticas e práticas curriculares na educação infantil, já que foram encontradas apenas cinco investigações. Por fim, apontamos a necessidade de investigar outros GTs sobre a temática em pauta de modo que seja possível ter uma visão mais consistente sobre essa produção na ANPEd.

Notas

- 1 Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares (GEPPC), realizado em João Pessoa-PB entre os dias 5 e 7 de dezembro

- de 2013, com o título “Currículo na Educação Infantil: Um estudo da produção científica da ANPEd nos últimos dez anos”.
- 2 A referida disciplina foi ministrada pela professora Dra. Eliete Santiago no 1º semestre letivo de 2013.
 - 3 Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.
 - 4 Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, que dispõe sobre a alteração de vários artigos na LDBEN 9.394/96 e preconiza a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola. Destacamos que a Lei de n.º 11.274, de 20 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos do ensino fundamental, já havia alterado o artigo 29 e outros ao tornar obrigatória a matrícula a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental.

Referências

BARRICELLI, Ermelinda. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2007. 324 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/DissertacaoErmelinda.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 2, p. 13.563.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Parecer n.º CEB 022/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998*: dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009*: dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

- CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. *Curriculum Plennis Ludens?* Um estudo crítico-compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de Educação Infantil a partir do contexto de uma escola pública em Salvador-BA. 2004. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Caxambu/MG, 2004.
- CORRÊA, Bianca Cristina. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-30.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.
- HADDAD, Lenira. Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas e Possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.
- KIEHN, Moema. *A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da Educação Infantil*. 2007. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Caxambu/MG, 2007.
- LYRIO, Kelen Antunes. *O currículo por projetos na Educação Infantil: sobre as negociações, traduções e burlas*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Caxambu/MG, 2010.
- MACEDO, Roberto. *Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. *A rotina do currículo na Educação Infantil. E a potência do ritmo?* Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Natal/RN, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v.14, n. 1, p.73-93, 2001.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Curriculo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

WIGGERS, Verena. *Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil*. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Caxambu/MG, 2009.

Recebido em 23 dez. 2013 / Aprovado em 30 jan. 2016

Para referenciar este texto

LIMA, A. M.; CARVALHO, M. J. P.; MONTEIRO, L. O. F. Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 115-130, jan./abr. 2016.

AS IDEIAS E A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DA ABORDAGEM COGNITIVA

IDEAS AND ANALYSIS OF PUBLIC EDUCATION POLICIES FOR THE RURAL POPULATION: A COGNITIVE APPROACH VIEW

Damiana de Matos Costa França

Mestre em Educação. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS – Brasil.

Nalú Farenzena

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS – Brasil.

RESUMO: O artigo levanta algumas possibilidades de uso da abordagem cognitiva de análise de políticas públicas para a compreensão da constituição da educação básica do campo como referencial que integra, na atualidade, a política educacional brasileira. No que diz respeito à política educacional, são destacados marcos da educação básica do campo, em substituição à educação para a população do meio rural. São apresentados conceitos e elementos metodológicos da abordagem cognitiva, a qual se caracteriza pela ênfase no papel que as ideias, os conhecimentos e as representações dos atores desempenham na construção das *políticas*. Dentre várias possibilidades, a compreensão da educação básica do campo como significação que reúne conteúdos normativos e cognitivos é o contributo sublinhado.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas de educação. Política de educação básica do campo. Abordagem cognitiva das políticas públicas.

ABSTRACT: This article finds some possibilities for the cognitive approach on the public policy analysis for understanding the formation of basic rural education as a reference that integrates the Brazilian educational policy. In the educational policy, some steps are highlighted for the basic rural education, as substitute for the rural education. The essay present concepts and methodological aspects of the cognitive approach, which emphasizes the role that ideas, knowledge, and representations of the local actors play in the policies construction. Among several possibilities, the comprehension of the basic rural education as a meaning that links normative and cognitive content is the main contribution.

KEY WORDS: Educational public policies. Basic rural education policy. Cognitive approach for the public policies.

Introdução

O reconhecimento do direito à educação de qualidade para a população do campo se faz presente na normatização da educação brasileira. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96), destacamos o artigo 28, que estabelece a necessidade de que os sistemas de ensino promovam adaptações curriculares, metodológicas e organizacionais na educação básica da população do meio rural. Em consonância com a LDB, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, aprovadas pela Resolução CNE/CEB n.º 01/02, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, encaminham para a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presentes no campo. Nos seus artigos 3º, 6º e 7º, essa Resolução preceitua que o poder público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional; cabe aos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar estratégias específicas de atendimento escolar do campo, salvaguardando os princípios da política da igualdade.

A educação do campo, no Brasil, foi considerada tardiamente pelas políticas educacionais, pois, desde a constituição de redes públicas de ensino no País, foram muito restritos, para a população do campo, o acesso e a permanência na educação, constituindo mais uma das faces da desigualdade educacional do Brasil. Aos poucos, no movimento de especificação de direitos (BOBBIO, 1992) para atender à diversidade sociocultural, a educação como um direito amplo dos camponeses foi se afirmando; abrange o acesso, a permanência e a conclusão das etapas da escolarização como condições de efetivação do direito à educação.

De acordo com Castro (2009), o Brasil avançou nos últimos anos em termos de ampliação da escolarização, mas a desigualdade permanece. Continuamos com desigualdades escandalosas, recortadas por marcadores regionais, étnico-raciais, de nível de renda e de residência urbana ou rural da população. Nesse último quesito, os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) confirmam que a população urbana tem 8,7 anos de estudo em média, 3,9 anos de estudo a mais do que a população rural (IPEA, 2010). Ainda de acordo com o IPEA, o Brasil apresenta uma taxa média de analfabetismo de 9,7%. Na população urbana, o analfa-

betismo é de 4,4%, enquanto na população rural é de 22,8%. São dados conhecidos há tempos, mas podemos dizer que é relativamente recente uma inscrição e problematização mais fortes, na agenda pública e governamental, da situação de escolaridade e escolarização da população rural.

Considerando conteúdos de normas e de políticas de âmbito nacional voltadas para a educação básica do campo no Brasil, nos propomos, neste artigo, a levantar algumas possibilidades do uso de referências da abordagem cognitiva de análise de políticas públicas para a compreensão da constituição da educação básica do campo como referencial que integra, na atualidade, a política educacional brasileira. Na próxima seção, tratamos da política de educação básica do campo, com alguns elementos por nós considerados relevantes no processo da sua instituição. Na sequência, resenhamos conceitos e aspectos metodológicos da abordagem cognitiva da análise de políticas públicas. Por fim, no último segmento do texto, voltamos a pautar a política de educação básica do campo, interrogando-a a partir das referências da abordagem cognitiva.

Nosso texto está baseado em vasta pesquisa documental, com uma perspectiva de discussão de metodologia de análise de políticas públicas, o que, acreditamos, pode contribuir para os debates em torno do aperfeiçoamento das ferramentas teóricas de estudo das políticas públicas educacionais.

Da educação para a população do meio rural à educação básica do campo

Compreendemos o olhar histórico como elemento metodológico essencial para reconstruir processos de produção das políticas públicas para a população do campo. Partirmos do pressuposto de que esse olhar, que contextualiza as origens das agendas e decisões sobre as políticas, é capaz de prover elementos analíticos ímpares. No espaço deste texto, porém, trazemos apenas alguns fragmentos da história recente de políticas de educação do campo formuladas pelo governo da União.

No período de 1980 a 1985, foi implementado, na região Nordeste, o Edurural. O Decreto n.º 85.287/80 criou o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural-NE).

O programa foi resultante de contrato firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O Edurural-NE tinha como objetivo a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacional. O programa representava a confluência de interesses econômicos, políticos, ideológicos, externos e internos, com o objetivo de acelerar o processo de modernização da agricultura nordestina. Em relação ao programa, Queiroz (1984, p. 31-32) enfatizou que: “[...] caracteriza-se como programa para educação rural, pensado distante dos seus destinatários, sob o comando dos técnicos e do capital internacional”.

Ainda neste contexto, foi criado, em 1980, o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec), política de caráter compensatório, destinada à população rural, cuja finalidade era atender prescrições do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos: expandir o ensino fundamental no campo, no sentido de melhorias do nível de vida e de ensino e de redução do fracasso escolar no campo, dramaticamente exposto pelos altos índices de analfabetismo. Esses programas de educação para o meio rural se caracterizavam como propostas construídas sem a participação da população e, assim, desvinculadas dos contextos de referência da população tida como beneficiária.

Os programas citados foram avaliados por diversos autores como pontuais e fragmentados. De acordo com Barreto (1985), eles tinham como objetivo primeiro incidir sobre a minimização das tensões sociais geradas pela pobreza no meio rural, ficando em segundo plano o aumento dos níveis de escolarização ou a construção de um modelo de desenvolvimento alternativo.

No final da década de 1990, foi implementado o Programa Escola Ativa, iniciado dentro do Projeto Nordeste/MEC, em 1997, sendo em seguida agregado ao Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), incorporado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Até 2007, era restrito aos estados do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste. O programa fez parte de uma cooperação internacional desenvolvida pelo Ministério da Educação e financiada pelo Banco Mundial. O Escola Ativa foi direcionado para escolas rurais com turmas multisseriadas, buscando

promover a melhoria da qualidade do ensino fundamental. Sua metodologia previa a instauração de uma nova prática pedagógica, pela qual priorizava ações de formação continuada de docentes e gestores, bem como a disponibilização de materiais pedagógicos. O Programa foi uma proposta oficial do governo federal, o seu funcionamento nas redes estaduais e municipais requeria adesão, seu funcionamento supunha colaboração entre os municípios, as secretarias estaduais de educação e o MEC. No âmbito das políticas públicas para as classes multisseriadas do campo, o Escola Ativa foi a única ação implementada em nível nacional, o que ocorreu a partir de 2007, quando o Programa passou a ser gerido pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

Nos anos de 1990, em âmbito federal, diversas políticas, implantadas ou reconfiguradas em seu escopo e abrangência para atender ao ensino fundamental, também foram destinadas a escolas do meio rural, tais como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE); o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Nesse período, os critérios para a repartição de recursos da União destinados à assistência financeira a estados e municípios na educação fundamentavam-se, mais fortemente, na priorização do ensino fundamental obrigatório e das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Não havia uma distinção maior à educação do campo. Essa passa a ser contemplada no âmbito do Fundef, quando foi estabelecido um fator de ponderação maior para as matrículas de escolas rurais. O PNTE, embora focalizasse a população residente no meio rural, teve implementação limitada e tinha como objetivo o acesso da população à escola, mas não necessariamente a estabelecimentos localizados no campo.

Nos anos 2000, e, mais intensivamente, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, podemos dizer que há, na política educacional aqui examinada, significativa inflexão, que pode ser assim resumida: de políticas de educação, focadas na política de priorização do ensino fundamental, para a população do meio rural, para política(s) de educação básica do campo. Essa mutação ocorreu progressivamente, contemplando, *pari*

passu, a edição de documentos normativos de âmbito nacional e a implementação de políticas no sentido de materializá-los.

Antes de descrever as normas e as políticas, cabe registrar que o que chamamos de política de educação básica do campo abrange duas dimensões indissociáveis: uma é de natureza curricular, em sentido amplo, orientada para o atendimento das especificidades dos contextos de vida das populações camponesas; outra compreende a organização espacial das redes de ensino, pois, na educação básica *do campo*, a orientação é a de que os estabelecimentos de ensino localizem-se no meio rural, *no campo*, seja nas comunidades, seja, quando necessário, em escolas nucleadas que atendam mais de uma comunidade.

No que concerne às normas federativas do sistema educacional, além das *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo* (Resolução CNE/CEB nº 01/02), já mencionadas, cabe lembrar as *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo* (Resolução CNE/CEB nº 2/08), assim como as *Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica* (Resolução CNE/CEB nº 04/10). Nos três documentos orientadores de políticas, o encaminhamento é para a constituição de uma escola com identidade, conformada por especificidades curriculares e organizacionais, e orgânica na sua relação com o modo de vida e de trabalho no meio rural. Dada a particularidade, a educação básica do campo vai sendo reconhecida como modalidade do primeiro nível da educação brasileira, singularizada pelo seu enraizamento no campo, como espaço geográfico e de produção sócio-histórica da população camponesa.

Em termos de *polícies* direcionadas à educação básica do campo, um primeiro tipo a dar relevo aqui é o transporte escolar. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) foi criado em 2004, regulamentado na Lei nº 10.880/04, tendo como beneficiários os alunos do ensino fundamental público das redes estaduais e municipais. Consiste no repasse automático de recursos financeiros da União a estados e municípios para ajudar a cobrir despesas de custeio. A partir de mudanças nessa lei, em 2009, o programa passou a contemplar a educação básica pública, computando, para fins de transferência de recursos, os alunos residentes em áreas rurais usuários de transporte escolar. Outro programa de assistência da União, porém de natureza voluntária, a governos subnacionais

nessa área do transporte, criado em 2010, foi o Caminho da Escola, para viabilizar a aquisição de veículos para o transporte escolar de alunos da educação básica, prioritariamente para a população escolar residente no meio rural.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), implantado em 2007, impôs mudanças significativas em relação ao fundo redistributivo anterior, principalmente: volume maior de recursos de contribuição da União e dos governos subnacionais; cômputo de matrículas de todas as etapas e modalidades da educação básica. Todos os anos, os fatores de ponderação de matrículas – que variam de 0,7 a 1,3 –, usados para fins de cálculo dos coeficientes para redistribuição dos recursos, contemplam um índice relativamente mais elevado para as matrículas em escolas rurais, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio.

Na política Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançada em 2007, a educação básica do campo foi extensamente e crescentemente contemplada. A política, por meio de pactuações de metas e de cumprimento das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), deu novo formato à assistência voluntária da União na educação básica¹. No PAR, diversos indicadores, ações e subações fazem referência à educação do campo, ao mesmo tempo em que são disponibilizados programas e ações de assistência técnica e financeira do MEC dirigidos especificamente à educação básica do campo, abrangendo, dentre outros: formação inicial e continuada de docentes; recepção de materiais e equipamentos pedagógicos; construção ou reforma de escolas².

Em 2010, foi editado o Decreto n.º 7.352, com disposições sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)³. Quanto à política de educação do campo, esse decreto estabelece diretrizes, estratégias e procedimentos direcionados para a ampliação da oferta e a qualificação da educação básica e da educação superior às populações do campo. A política de educação do campo ganha novo *status*; fica inscrita em instrumento legal a particularidade da educação do campo, não apenas envolvendo a educação básica, mas também a superior, e são reforçadas as responsabilidades públicas de todas as esferas governamentais com essa modalidade da educação escolarizada.

Numa linha de continuidade à instauração da educação do campo, no governo da presidenta Dilma Rousseff, iniciado em 2011, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). O Pronacampo foi apresentado em março de 2012 pelo Ministério da Educação e instituído pela Portaria n.º 86/13 do MEC, que definiu suas diretrizes gerais:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Em seu primeiro artigo, a referida portaria registra que o Pronacampo consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto n.º 7.352/10. A implementação do Pronacampo deve articular ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e do FNDE, instâncias do MEC.

O Pronacampo tem como uma de suas estratégias o apoio técnico e financeiro da União aos governos subnacionais, para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. As ações do programa estão voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo.

Foram definidos quatro eixos que organizam e estruturam o programa, os quais, com respectivos programas e ações, são os seguintes: I – gestão e práticas pedagógicas (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/Campo, Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático, Mais Educação Campo, Escola da Terra); II – formação de professores (Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, PDE Interativo); III – educação de jovens e adultos, educação profissional

e tecnológica (Pronatec, EJA Saberes da Terra) e IV – infraestrutura física e tecnológica (construção de escolas, inclusão digital, PDDE Campo, PDDE Água, Luz para Todos, transporte escolar). O Pronacampo congrega os programas de âmbito educacional já existentes no contexto nacional. Diante dos programas em curso, o Pronacampo estabeleceu ações e metas para a educação da população do campo e quilombola.

As políticas que se encontram presentes no Pronacampo nos apresentam uma multiplicidade de aspectos que envolvem o contexto econômico, político e social que compõem a formulação das políticas, assim como as forças políticas, a rede de influências e a responsabilização das diferentes esferas. Este processo implica em levar em consideração a influência das agências multilaterais, as influências político-partidárias (nacionais e locais) dos indivíduos, das redes e dos grupos políticos. A forma de acesso à educação e aos bens públicos tem se diferenciado ao longo do percurso da história do Brasil, especialmente para a população do campo. Por isso, é importante identificar o movimento histórico das políticas educacionais e como foi construída a relação do Estado com essa população. A política pública é uma forma de atuar sobre um determinado problema que envolve uma sociedade com o objetivo de conservar, adaptar e/ou transformar uma situação.

Nessa perspectiva, de múltiplas possibilidades e interrogantes para a análise da política e das políticas de educação básica do campo, é que trazemos, na sequência, alguns elementos da abordagem cognitiva de análise de políticas públicas, os quais consideramos potencialmente produtivos para o estudo da política em foco neste texto.

A abordagem cognitiva na análise de políticas públicas: alguns aportes

Partirmos da compreensão de que uma política pública, em sua emergência, formulação e implementação, envolve um processo de articulação entre diferentes referenciais e interesses (interesses setoriais, corporativos, profissionais, político-partidários) que nos permite perceber o caráter intrinsecamente contraditório de toda política. De acordo com Muller e Surel (2002, p. 17-18),

[...] toda política pública se caracteriza por contradições, até incoerências, que devem ser levadas em conta, mas sem impedir que se defina o sentido das condutas governamentais. Simplesmente, este sentido não é de forma alguma unívoco, porque a realidade do mundo é, ela mesma, contraditória, o que significa que os tomadores de decisão são condenados a perseguir objetivos em si mesmos contraditórios [...].

Para os autores citados acima, o processo de análise das políticas públicas deve propor-se a “[...] uma interrogação constante sobre a natureza evolutiva do Estado e das relações entre espaço público e privado” (MULLER; SUREL, 2002, p. 21). Ainda segundo esses autores, a análise das políticas, em seu aspecto teórico-metodológico, “[...] deve esforçar-se para colocar à luz as lógicas de ação e em ação as lógicas de sentido no processo de elaboração e de implementação das políticas” (MULLER; SUREL, 2002, p. 20). Ou seja, a reconstrução analítica de lógicas de ação do Estado e lógicas de sentido não significa buscar uma direção única das políticas, pois permanece a compreensão de possíveis, e muito comuns, contradições e incoerências.

A abordagem cognitiva na análise de políticas públicas é constituída por correntes que buscam explicar “[...] a influência exercida por normas sociais globais sobre os comportamentos sociais e sobre as políticas públicas” (MULLER; SUREL, 1998, p. 48). Essa abordagem procura “[...] apreender as políticas públicas como matrizes cognitivas e normativas que constituem sistemas de interpretação do real, nos quais os diferentes atores públicos e privados poderão inscrever a sua ação” (MULLER; SUREL, 1998, p. 47). A análise das políticas públicas a partir dessa perspectiva nos convida a pensarmos a origem das políticas públicas a partir da dimensão cognitiva, assim como a implementação e a avaliação.

O estudo de *policies* a partir dos referenciais foi desenvolvido por Bruno Jobert e Pierre Muller, na França, na década de 1980 (MULLER, 2004)⁴. Bruno Jobert e Pierre Muller trabalham com a noção de referencial como “um espaço de sentidos que permite ver o mundo” (MULLER, 1995, p. 158)⁵. De acordo com essa perspectiva, o referencial de uma política pública é a construção da imagem como uma representação da realidade sobre a qual se intervém. A construção do referencial tem relação

com a compreensão do real e a percepção do agir sobre o mundo. Segundo Muller (2004), o referencial articula quatro níveis de percepção do mundo: os valores (definem um quadro global de ação pública e a relação entre equidade e eficácia); as normas (definem o real percebido e o real desejado); os algoritmos (relações causais que expressam uma teoria da ação); as imagens (vetores implícitos de valores, de normas, algoritmos).

Segundo Muller (2004), referencial é uma produção de sentido que comporta decisões e procedimentos tomados pelo Estado a partir da conjuntura histórica em que surgem. O referencial global compreende a representação de uma determinada sociedade, sua relação com o mundo, assim como as percepções em torno das quais vão se ordenar e se hierarquizar as diferentes representações setoriais. O referencial global é definido como “[...] a representação que uma sociedade faz da sua relação com o mundo num dado momento” (MULLER, 2004, p. 65). Assim, o referencial global diz respeito a um quadro geral de interpretação do mundo, superando os limites de um setor, de um domínio ou de uma política.

De acordo com Muller (2004), o referencial setorial compreende um setor (educação, agricultura, saúde etc.) constituído por uma estrutura que incorpora regras de funcionamento, normas e valores específicos que determinam suas fronteiras.

Para Jobert (1992), a construção de referenciais é parte do processo de aprendizagem da política pública. A noção de referencial tem relação com o conceito de mediadores, os quais “[...] são os agentes que elaboram o referencial das políticas públicas [...]”, são atores que vão “[...] transformar uma realidade socioeconômica opaca num programa de ação política coerente” (JOBERT; MULLER, 1987, p. 71). Segundo Muller (1995, p. 161), o mediador:

[...] cria as condições políticas da definição de um novo espaço de expressão dos interesses sociais, a partir de um quadro de referência ao mesmo tempo normativo e cognitivo, no qual os diferentes atores vão poder mobilizar recursos e estabelecer relações de aliança ou de conflito.

Para Jobert e Muller (1987), as mudanças ou a construção de uma política pública são vistas como resultados da alteração no referencial

setorial no sentido de organizá-lo a partir do referencial global. Essa perspectiva analítica tem entre seus interesses entender como as políticas públicas são formuladas ou transformadas a partir desta relação global/setorial e o papel dos mediadores neste processo. Nesse sentido, o referencial representa um “[...] conjunto de normas ou de imagens de referência, em função das quais são definidos os critérios de intervenção do Estado, bem como os objetivos da política pública considerada” (MULLER, 1995, p. 158-159).

Bruno Jobert (1995) acrescentou que a compreensão da construção de um referencial requer a atenção aos fóruns e arenas que influenciam a produção de políticas, pois permite situar os diversos atores que produzem as ideias, os jogos de interesses e as disputas presentes na constituição de uma política pública. Esses elementos evidenciam a centralidade do papel dos atores. Bruno Jobert, em seu estudo sobre o paradigma neoliberal, trabalhou o conceito de fóruns, compreendidos como espaços onde ocorrerem as mudanças (imposição, aceitação) de referenciais. De acordo com o autor, existem vários fóruns fazendo parte de uma política pública e, por isso, os conteúdos das políticas são definidos por seus atores, em situação relacional. Os diferentes fóruns funcionam a partir de regras e temporalidades próprias. O fórum e a arena são processos de competição política e, portanto, reúnem diferentes recursos de poder utilizados pelos grupos de atores sociais.

Comentários finais: um início de conversa para pensar referenciais da política de educação básica do campo

Ao enfatizarmos, neste texto, o papel dos referenciais na construção das políticas públicas, compreendemos que os mesmos encontram-se mergulhados na forma como os atores percebem e interpretam o mundo a partir de percepções e posicionamentos, os quais criam modos de interpretação dos problemas sociais e das alternativas de solução. A perspectiva cognitiva procura analisar as políticas públicas a partir das ideias, sob o pressuposto de que a institucionalização e os processos de mudanças ocorridos nas políticas públicas podem ser compreendidos a partir da reconstrução da trajetória das ideias que as compõem. As ideias são tomadas

como dimensão importante, junto às dimensões do jogo político, das regras institucionais e dos interesses.

Pensar sobre as políticas públicas educacionais (do/no campo) faz-se necessário, considerando o avanço do acesso à escola conquistado nas últimas décadas e, ao mesmo tempo, a persistência de situações de desigualdade que posicionam a população do campo em situação relativamente desfavorável. A igualdade de oportunidades educacionais não chegou para todos os brasileiros. Esta é uma particularidade presente no sistema educacional brasileiro, marcado ainda por desigualdades na efetivação de direitos de cidadania.

Tal particularidade pode ser constatada a partir do histórico da educação do campo no tocante ao acesso, à permanência, à qualidade do ensino e à infraestrutura das escolas. Nesse sentido, convivemos com uma intensa desigualdade associada à divisão regional, ao pertencimento racial, origem econômica e às relações de gênero, que se traduzem num sistema educacional excludente para as crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes no campo.

Interrogar as políticas públicas de educação para população do campo, a partir da abordagem cognitiva, leva a investigar quais ideias vem sendo institucionalizadas e que funções são atribuídas à educação direcionadas para a população do campo no contexto atual, buscando entender a atuação dos grupos de atores sociais, o papel das instituições e dos interesses na construção das ideias e que relações são estabelecidas com a superação, com a reprodução e a produção das desigualdades educacionais.

Na perspectiva cognitiva, o caráter persuasivo das ideias é uma variável importante. Contudo, as ideias estão situadas num campo relacional em que existe uma real competição e seleção entre elas, por isso mobilizam coalizões de interesses políticos, econômicos, sociais, bem como interesses amplos associados a determinadas opções de políticas públicas de diferentes grupos sociais. O papel das ideias, nessa abordagem, tem relação com a capacidade de determinada rede de profissionais e formuladores de políticas associarem dados e diagnósticos a práticas que visam solucionar problemas em determinados momentos históricos.

A abordagem cognitiva permite lançar determinados interrogantes à ação pública. No que concerne à política e às políticas da educação básica do campo, podemos indagar quais são os atores e mediadores e quais

são seus referenciais normativos e cognitivos, quais os fóruns e arenas de discussão e deliberação (como se constituem, quais são seus recursos de poder, suas influências nas problematizações e decisões). De outra parte, a abordagem interroga também as mudanças na política, o que coloca, para a pesquisa, a necessidade de olhar para os referenciais globais que presidem a ação pública e os modos de conexão entre o setorial (educação), o subsetorial (educação do campo) e esses referenciais. Esse ângulo, não explorado neste texto, quando a política da educação do campo foi tratada, é, contudo, indispensável para operar com a abordagem cognitiva. Não nos propomos a fazê-lo aqui, pois a intenção foi a de mostrar certos direcionamentos da política na atualidade e apresentar elementos teórico-metodológicos potencialmente férteis em termos analíticos.

Notas

- 1 A respeito do Plano de Metas e do PAR, ver Farenzena (2012).
- 2 A evolução da inserção da educação básica do campo no PAR é assunto ainda pendente de estudo. De todo modo, apenas registramos aqui que, de 2008 em diante, foram sendo incorporados de modo crescente, à lista de itens de assistência da União no PAR, programas e ações direcionados à educação básica do campo (ver, por exemplo, BRASIL, 2007, 2009, 2011).
- 3 O Pronera foi criado em 1998, sendo coordenado pelo Incra desde 2001. Objetiva fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária. Faz parte da política de educação do campo, porém, restringimos este texto a uma sucinta caracterização de políticas do MEC. Mesmo assim, cabe destacar a importância do Pronera como ação pública com significativa participação de entidades e movimentos do campo.
- 4 Alguns autores brasileiros chamam essa corrente de abordagem setorial (ROMANO, 2009; MARQUES, 1997).
- 5 Na década de 1980, Pierre Muller e Bruno Jobert publicaram *O Estado em Ação: políticas públicas e corporativismo*, uma obra importante do campo do estudo das políticas públicas.

Referências

- BARRETO, Elma S. de Sá. Políticas públicas e educação das populações rurais. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELO, Guiomar Namó de (Org.). *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez, 1985. p. 115-149.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. *Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010*: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010.

_____. *Decreto n.º 85.287 de 23 de dezembro de 1980*: Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL -NE). Brasília, DF, 1980.

_____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. *Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004*. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 1, de 03 de abril de 2002*: Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008*: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 04, de 13 de junho de 2010*: Diretrizes curriculares gerais para a educação básica. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria n.º 86, de 01 de fevereiro de 2013*: Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Guia de programas que constam no PAR*: Documento complementar ao Guia Prático de Ações. Brasília, DF, 2009 (digitado).

_____. Ministério da Educação. *Plano de Ações Articuladas – PAR 2011-2014*: Guia Prático de Ações para Municípios. Brasília, DF: MEC, 2011 (digitado).

_____. Ministério da Educação. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*: Guia prático de ações. Brasília, DF, 2007 (digitado).

CASTRO, Jorge Abrahão de. *Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

FARENZENA, Nalú (Org.). *Implementação de Planos de Ações Articuladas Municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros*. Pelotas: UFPel, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *PNAD 2009* – Primeiras análises: Situação da educação brasileira – avanços e problemas. Brasília, DF, 18 nov. 2010. (Comunicados do Ipea, 66).

JOBERT, Bruno. Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue Française de Science Politique*, Paris, v. 42, n. 2, p. 219-234, 1992.

_____. Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction des normes institutionnelles: esquisse d'un parcours de recherche. In: FAURE, Alain; POLLET, Gilles; WARIN, Philippe. *La Construction du sens dans les Politiques Publiques: débats autour de la notion de référentiel*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1995. p. 13-24.

_____; MULLER, Pierre. *L'État en Action: politiques publiques et corporatismes*. Paris: PUF, 1987.

MARQUES, Eduardo. Notas críticas à literatura sobre Estado, políticas estatais e atores políticos. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 43, p. 67-102, 1997.

MULLER, Pierre. *Les Politiques Publiques*. Paris: Puf, 2004.

_____. Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In: FAURE, Alain; POLLET, Gilles; WARIN, Philipe (Org.). *La Construction du Sens dans les Politiques Publiques*. Débats autour de la notion de référentiel. Paris: Éditions L'Harmattan, 1995. p. 153-179.

_____; SUREL, Yves. *Análise das Políticas Públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

_____; _____. *L'analyse des Politiques Publiques*. Paris: Montchrestien, 1998.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. *A Questão Rural e os descertos da educação: o caso de Ceará-Mirim*. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

ROMANO, J. *Política nas Políticas: um olhar sobre a agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

Recebido em 2 nov. 2014 / Aprovado em 30 jul. 2015

Para referenciar este texto

FRANÇA, D. M. C.; FARENZENA, N. As ideias e a análise de políticas públicas de educação para a população do campo: um olhar a partir da abordagem cognitiva. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 131-146, jan./abr. 2016.

MONTAIGNE: A EDUCAÇÃO SOB PERSPECTIVA DO CEPTICISMO INTELLECTUAL E DO ESTOICISMO MORAL NO RENASCIMENTO

MONTAIGNE: EDUCATION UNDER INTELLECTUAL SKEPTICISM AND MORAL STOICISM INTO RENAISSANCE

Gustavo Araújo Batista

Doutor em Educação, com Pós-Doutorado. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Brasil.
mrgugaster@gmail.com

RESUMO: A filosofia de Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) oferece a possibilidade de uma pedagogia pautada no ceticismo intelectual e no estoicismo moral, uma vez que, segundo o ensaísta francês, em sendo impossível a aquisição do conhecimento definitivo ou inquestionável, restaria apenas a busca incessante por algo que seja, ao menos, um pouco mais confiável ou provável, da mesma forma que seria imperativo educar o indivíduo para uma conduta virtuosa e implacável no cumprimento do dever moral. Nesse ínterim, o objetivo deste artigo, que se justifica na necessidade de aproximar a filosofia e a educação, é demonstrar a aplicabilidade do pensamento filosófico de Montaigne à reflexão educacional, oferecendo, para isso, uma visão panorâmica do contexto histórico ao qual pertence, isto é, o Renascimento, assim como da sua obra magna, *Ensaíos*, dela extraíndo elementos para a compreensão da sua filosofia em geral e, em particular, da contribuição de suas reflexões para uma fundamentação filosófica da educação, sob perspectiva cética e estoica. Como resultado, apresenta-se que o cepticismo intelectual e o estoicismo moral de Montaigne permanecem como alertas contra possíveis enganos, erros, ilusões ou equívocos causados por concepções que não fazem questionar até que ponto o saber é confiável, do mesmo modo que fazem ignorar a importância da formação da conduta humana. Espera-se que estas considerações, no tocante às ideias filosóficas e educacionais de Montaigne, vinculadas ao seu contexto histórico, possam suscitar reflexões sobre a problemática da fundamentação teórica da educação, em prol de uma prática pedagógica que usufrua das contribuições teóricas oferecidas pela filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Ceticismo. Educação. Estoicismo. Filosofia. Renascimento.

ABSTRACT: The philosophy of Michel Eyquem of Montaigne (1533-1592) offers the possibility of a pedagogy based on intellectual skepticism and moral stoicism, because,

according to the French essayist, on being impossible the acquisition of the definitive or unquestionable knowledge, it would only rest the incessant search for something that would be, at least, a little more reliable or probable, in the same way that it would be imperative to breed the individual in order to a virtuous and unstoppable conduct on accomplishing the duty. With this argument, the objective of this article, which justifies itself on the necessity of nearing philosophy and education, is to demonstrate the applicability of Montaigne's philosophical thought to educational reflection, offering a panoramically view of the historical context which he belongs to, that is, the Renaissance, as well as of his life and of his greatest work (*Essays*), from that extracting elements to the comprehension of his philosophy in general and, particularly, of the contribution of his reflections in order to a philosophical foundation of the education, under a skeptic and stoic perspective. As a result, it is shown that Montaigne's intellectual skepticism and moral stoicism stay like alerts against possible mistakes, errors, illusions or misconceptions caused by conceptions that do not question the extent to which knowledge is reliable, as well as they make to ignore the importance of human conduct breeding. These considerations about Montaigne's philosophical and educational ideas, linked to his historical context, may raise reflections concerning the problematic of the theoretical foundation of the education, in favor of a pedagogical practice that may make use of the theoretical contributions offered by philosophy.

KEY WORDS: Skepticism. Education. Stoicism. Philosophy. Renaissance.

Introdução

Este artigo tem como seu principal propósito tratar da perspectiva educacional presente no pensamento filosófico de Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), em cuja obra capital, *Ensaíos*, ao discorrer sobre os mais variados temas, igualmente discute a educação, seja para reprová-la nos moldes em que era praticada em sua época, seja para sugerir a maneira pela qual a considerava correta.

Desse modo, aqui se propõe a esboçar os tópicos principais do pensamento do ensaísta francês, à guisa de oferecer uma compreensão geral da sua filosofia e, particularmente, das suas ideias acerca da educação, da mesma forma que, para auxiliar a consecução destes objetivos, pretende-se, simultaneamente, traçar uma visão panorâmica da conjuntura cultural à qual Montaigne pertence, que é o século XVI, um dos períodos em que a Europa vivencia a época conhecida como Renascimento (aqui sendo incluídos cinco outros acontecimentos imprescindíveis para a compreensão deste contexto histórico, quais sejam: as Grandes Navegações, a Reforma Protestante, a Contrarreforma Católica, a Revolução Científica e a Prensa Móvel).

A importância de Montaigne para se pensar a educação repousa precisamente em seu ceticismo, ou seja, em sua opção teórica, segundo a qual não se deve aceitar facilmente tudo aquilo que se propugna certo e, portanto, praticá-lo incondicionalmente, já que o raciocínio é aleatório: “Raciocinamos ao acaso e inconsideradamente, diz o *Timeu* de Platão, porque, como nós mesmos, é a nossa razão grandemente influenciada pelo acaso” (MONTAIGNE, 2004a, p. 256). Em assim argumentando, a sua mensagem é bem clara e precisa: se o nosso julgamento é relativo, isto significa que a nossa opinião é circunstancial, motivo pelo qual algo que seria adequado em certa situação, seria igualmente inadequado em outra e vice-versa; o mesmo aplica-se àquilo que se considera benéfico ou maléfico, porquanto:

O mercador só faz bons negócios porque a mocidade ama o prazer; o lavrador lucra quando o trigo é caro; o arquiteto quando a casa cai em ruínas; os oficiais de justiça com os processos e disputas dos homens; os próprios ministros da religião tiram honra e proveito de nossa morte e das fraquezas de que nos devemos redimir; nenhum médico, como diz o cômico grego da antiguidade, se alegra em ver seus próprios amigos com saúde; nem o soldado seu país em paz com os povos vizinhos. Assim tudo. E, o que é pior, quem se analise a si mesmo, verá no fundo do coração que a maioria de seus desejos só nascem e se alimentam em detrimento de outrem. (MONTAIGNE, 2004a, p. 114-115).

Imbuindo-se de tal perfil de pensamento, tem-se que Montaigne ensinaria que a educação, segundo a sua ótica, tornar-se-ia um objeto constantemente passível de revisão e de desconfiança: de revisão, por tratar-se de uma prática que precisa ser ininterruptamente repensada, seja em seus princípios, seja em seus fins, ou mesmo em seus métodos, os quais não são imutáveis, tampouco infalíveis; de desconfiança, por ser algo cujos efeitos podem ser opostos àqueles que são dela esperados, isto é, danosos, ao invés de proveitosos, porquanto o ensaísta defende que não se deve ingenuamente deixar-se convencer pelo que quer que seja, por mais sedutor ou simpático que pareça:

Não é sem motivo que atribuímos à simplicidade e à ignorância a facilidade com que certas pessoas acreditam e se deixam persuadir, pois penso ter aprendido outrora que acreditar é por assim dizer o resultado de uma espécie de impressão sobre a nossa alma, a qual a recebe tanto melhor quanto mais tenra e de menor resistência: “Assim como o peso faz pender a balança, assim a evidência determina o espírito”. Quanto mais a alma é vazia e nada tem como contrapeso, tanto mais ela cede facilmente à carga das primeiras impressões. Eis por que as crianças, o povo, as mulheres e os enfermos são sujeitos a serem conduzidos pela sugestão. Por outro lado, é tola presunção desdenhar ou condenar como falso tudo o que não nos parece verossímil, defeito comum aos que estimam ser mais dotados de razão que o homem normal. (MONTAIGNE, 2004a, p. 174).

A operacionalização da educação torna-se, pois, sob tal perspectiva, uma pedagogia cética, para a qual não existem fundamentos, finalidades ou metodologias inquestionáveis, ou acima de qualquer suspeita; isto é, Montaigne, como um dos representantes modernos da filosofia cética, estabelecendo que nada há em que se possa cegamente confiar, alega, indiretamente, que não se deve acreditar que a educação tenha poderes plenos ou absolutos sobre o desenvolvimento do ser humano, razão pela qual só lhe restaria atuar no âmbito daquilo que seria, no máximo, provável, a partir do que se pode auferir pela vivência, apesar da probabilidade não ser também, por sua vez, algo a que se deva aquiescer sem quaisquer restrições.

Além de seu cepticismo lapidar, Montaigne também oferece de si próprio a imagem de um filósofo estoico, uma vez que, criticando a ênfase desnecessária dada à memorização, muito em voga na prática educativa de sua época, questiona a razão pela qual uma mente na qual estão alojados tantos conhecimentos não consegue, em contrapartida, servir-se deles para se aprimorar moralmente: “Mas como pode ocorrer que uma alma enriquecida de tantos conhecimentos não se torne mais viva e esperta, e que um cérebro vulgar e grosseiro armazene, sem se apurar, as obras e juízos dos maiores espíritos que o mundo produziu?” (MONTAIGNE, 2004a, p. 138). Isso constitui, pois, um grave dano não apenas ao conhecimento,

mas também à moralidade, haja vista que esse modo pelo qual se ensina e se aprende, apesar de tornar as pessoas mais doutas, deixa-as incapazes de se aperfeiçoarem, não apenas intelectualmente (já que cultivar a memória não implica, necessariamente, em desenvolver o intelecto), mas, sobretudo, moralmente:

Pelo modo como a aprendemos não é de estranhar que nem alunos nem mestres se tornem mais capazes embora se façam mais doutos. Em verdade, os cuidados e despesas de nossos pais visam apenas encher-nos a cabeça de ciência; de bom senso e virtude não se fala. Mostrei ao povo alguém que passa e dissei “um sábio” e a outro qualifiquei de bom; ninguém deixará de atentar com respeito para o primeiro. Não mereceria essa gente que também a apontassem gritando: “cabeças de pote!” Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre entretanto indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais (MONTAIGNE, 2004a, p. 140).

Aspectos da conjuntura quinhentista renascentista

Os Quinhentos constituem um século em que se vivencia, paralelamente, na Europa:

- a) o esplendor cultural, desencadeado e disseminado pelo Renascimento, que, a partir de meados do século XIV, trouxe, sob os auspícios do Humanismo, uma renovação cultural de caráter intelectual, filosófico, científico, artístico e literário sem precedentes. À guisa de melhor delimitar o que aqui se entende por Humanismo, observa-se que, conforme frisa o historiador britânico Peter Burke:

Humanismo é um termo bastante elástico, com diferentes significados para diferentes pessoas. A palavra *Humanismus* começou a usar-se na Alemanha no princípio do século XIX

para designar o tipo tradicional de educação clássica cujo valor começava a ser posto em causa, parecendo ter sido Mathew Arnold o primeiro a usar o termo em inglês. Quanto a “humanista”, a palavra teve origem no século XV como calão estudantil referindo-se ao professor universitário de “humanidades”, os *studia humanitatis*. Esta era uma antiga expressão romana para descrever um programa acadêmico composto especificamente por cinco disciplinas: Gramática, Retórica, Poesia, Ética e História. (BURKE, 2008, p. 25, grifos do autor).

- b) a expansão marítimo-comercial, franqueada pelas Grandes Navegações, que, além trazer ao continente vultosas riquezas, oriundas da exploração colonial do Novo Mundo ao ocidente e do comércio com as Índias ao oriente, ampliou, sobretudo, a percepção de mundo do homem europeu. Em sua proverbial desconfiança cética, Montaigne assim se refere a um relato que lhe fora feito por alguém que vivera em uma colônia francesa fundada no Brasil:

Durante muito tempo tive a meu lado um homem que permanecera dez ou doze anos nessa parte do Novo Mundo descoberto neste século, no lugar em que tomou pé Villegaignon e a que deu o nome de “França Antártica”. Essa descoberta de um imenso país parece de grande alcance e presta-se a sérias reflexões. Tantos personagens eminentes se enganaram acerca desse descobrimento que não saberei dizer se o futuro nos reserva outros de igual importância. Seja como for, receio que tenhamos os olhos maiores do que a barriga, mais curiosidade do que meios de ação. Tudo abraçamos mas não apertamos senão vento. (MONTAIGNE, 2004b, p. 193).

- c) a ruptura da unidade religiosa cristã ocidental, promovida pela Reforma Protestante, a qual, além de dividir os cristãos ocidentais em católicos (papistas) e reformados (protestantes), comprometeu gravemente a influência política da Igreja Católica Apostólica Romana sobre alguns importantes Estados europeus, minando, progressivamente, a intervenção do Papado nos rumos da política

continental. O bom êxito da Reforma explica-se, segundo Cambi (1999, p. 247), pelos seguintes fatores:

Na sua base, existem motivos de ordem religiosa como a aversão pela hierarquia eclesiástica considerada responsável pela desordem disciplinar e pela corrupção moral que dominam a Igreja de Roma, e sobretudo a aspiração generalizada a um retorno ao autêntico espírito do “cristianismo das origens”, do qual as escolas teológicas medievais e a prática religiosa haviam afastado grande parte dos fiéis. Mas existem também motivos de ordem social e econômica como a “crescente hostilidade da burguesia financeira dos vários países” pelo fiscalismo papal e, na Alemanha, “o nascente sentimento nacional”, “as agitações sociais que movimentam as massas camponesas contra os grandes proprietários de terras” e o protesto dos novos intelectuais laicos.

d) a reação da Santa Sé à sistemática perda de domínio religioso e, conseqüentemente, político, concretizada pela Contrarreforma, a qual, além de reafirmar a autoridade papal e a dogmática eclesiástica oficial católica, implementou alterações em seu próprio seio, cujo propósito era recuperar fiéis perdidos no movimento protestante e impedir que o mesmo conquistasse fiéis nas terras recém-descobertas. Geymonat (apud CAMBI, 1999, p. 256) alega que as bases do movimento contrarreformista são:

[...] as fortíssimas pressões políticas exercidas sobre a Igreja pelos próprios monarcas fiéis ao catolicismo, as resistências interpostas a qualquer iniciativa autenticamente reformadora por parte de muitos prelados conservadores, o enrijecimento das novas Igrejas protestantes e a própria forma da luta aberta entre elas e a Igreja romana.

e) as mudanças almeçadas pelos humanistas no âmbito do pensamento filosófico e científico, que, ao tentar romper com o paradigma escolástico aristotélico-tomista, procuravam construir um novo mo-

delo de interpretação da natureza e do ser humano, paradigma tal não mais sujeito à teologia e tendo como duplo alicerce a razão e a experiência; disso resultou uma verdadeira Revolução Científica¹. A partir de então, o binômio razão-experiência assume, pois, uma importância sem precedentes para a história do pensamento, porquanto a filosofia e a ciência predominantemente especulativas, até então hegemônicas e ortodoxas, serão, sistematicamente, substituídas por uma filosofia e por uma ciência muito mais interessadas no mundo empírico, cuja observação constituirá a pedra de toque do raciocínio. A experiência ganha, então, um poderoso *status* científico, ao ser elevada a critério máximo para se auferir coerência racional ao pensamento teórico. Conforme frisa Cassirer (2001, p. 279): “A experiência não mais constitui a oposição e o polo oposto à força fundamental do conhecimento teórico, à razão científica; ela representa, isso sim, seu meio por excelência, seu campo de ação e sua confirmação”.

- f) a introdução da Prensa Móvel, por Gutemberg, inventada no século XV e que se tornou um dos elementos-chave na propagação de novas ideias, que acelerou o processo de transformação da mentalidade europeia, ao possibilitar acesso à informação por um público mais amplo, o qual, por sua vez, aderiu ao propósito de somar forças no sentido de reivindicar mudanças em prol de uma nova ordem social, econômica e política. Apesar de não ter sido um acontecimento, em curto e em médio prazo, tão influente na propagação do movimento renascentista, de acordo com Burke: “[...] pode pelo menos dizer-se que a longo prazo a invenção da imprensa aumentou a disponibilidade de informação, alargando assim os horizontes mentais e estimulando atitudes críticas em relação à autoridade ao tornar mais visíveis as discrepâncias entre diferentes autores” (BURKE, 2008, p. 100).

Uma vez que a Renascença encontra-se, indissociavelmente, vinculada ao Humanismo, a polissemia que esses dois termos comportam, por serem denominações que descrevem acontecimentos complexos e heterogêneos, conduz a esta advertência de Debus (2002, p. 2), para o qual:

Os próprios termos “Renascimento” e “Humanismo” têm sido empregados com conotações tão diversas que é pouco provável que uma única definição satisfaça simultaneamente dois estudiosos. Não é necessário tentá-lo aqui. O Renascimento implicou, sem dúvida, uma espécie de “renascer” do conhecimento – tanto da arte como da literatura. Correspondeu também, seguramente, ao período de desenvolvimento de uma nova ciência. Tendo admitido isto, é necessário ser cuidadoso para evitar simplificações. O novo amor pela natureza expresso por Petrarca (falecido cerca de 1374) e por outros humanistas do século XIV produziu mais do que um efeito. Aceitamos sem dificuldade que foi um instrumento no desenvolvimento de um novo estudo dos fenômenos naturais baseado na observação, mas sabemos também que Petrarca e os humanistas posteriores nutriam uma profunda desconfiança pela tradicional ênfase escolástica na filosofia e nas ciências. A retórica e a história preferidas por eles correspondiam a uma resposta consciente aos estudos “aristotélicos” mais técnicos, que constituíam há muito o suporte da universidade medieval. Os humanistas buscavam o aperfeiçoamento moral do homem e não tanto as discussões lógicas e escolásticas, características do ensino superior tradicional.

Destarte, Debus afirma que tanto o Renascimento como o Humanismo são os dois termos capitais que expressam a nova conjuntura que se formava em meados dos Trezentos, em contraposição ao contexto medieval; ou seja, ambos constituem a concepção de vanguarda da moderna civilização ocidental, segundo a qual o ser humano é colocado como algo que vale por si próprio, motivo pelo qual tudo aquilo que é peculiarmente humano é ressaltado em si mesmo, de maneira que o homem torna-se, sob tal perspectiva, o eixo em torno do qual gravita todo e qualquer tipo de especulação e de ação. Consequentemente, o Humanismo pode ser considerado, com toda justiça, a ideia central a partir da qual o Renascimento encontra a sua fundamentação e a sua legitimação. A seguinte passagem sintetiza o perfil desta cultura renascentista, em contraste com o seu predecessor imediato, qual seja, a cultura medieval, à qual se opunha, apesar de com ela não conseguir romper totalmente:

Em aberta polêmica com a tradição medieval e escolástica, toda propensa a valorizar o papel da transcendência religiosa e a colocar o indivíduo dentro de uma rígida escala social, a nova civilização concebe o homem como “senhor do mundo” e ponto de referência da criação, “cópula do universo” e “elo de conjunção do ser”. Um homem não irreligioso, portanto, que não exclui Deus, mas que volta as costas aos ideais da ascese e da renúncia, pronto para imergir no mundo histórico real com o intento de dominá-lo e nele expandir sua própria humanidade. O homem da nova civilização, uma vez adquirida a consciência de poder ser o artífice de sua própria história, quer viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes; para isso, mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana. É aqui que se faz evidente a diferença com o passado. O mundo não é mais o lugar de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem. Este não é mais o asceta, o cavaleiro medieval da fé, mas o mercador, o prático homem de negócios, aquele que exprime a sua atividade no mundo e nele verifica o sentido da sua operosidade. Nascem daqui uma nova concepção de virtude, exemplarmente expressa pelo termo *humanitas*, e uma nova escala de valores éticos e sociais na qual não existe mais lugar para a tradicional hierarquia nobiliárquica e eclesiástica (CAMBI, 1999, p. 224-225, grifo do autor).

Os principais teóricos ligados ao movimento humanista proclamam, em coro, cada qual, porém, ao seu modo, o primado de tudo aquilo que se refere especificamente à dimensão humana, ressaltando, pois, a sua dignidade ou o seu valor. Além do próprio Montaigne, Francesco Petrarca (1304-1374), Marsílio Ficino (1433-1499), Erasmo de Roterdã (1466-1536), Pico della Mirandola (1463-1494), François Rabelais (1494-1553), Thomas Morus (1478-1535), dentre tantos outros autores, entrarão para a história como intelectuais cujas obras foram voltadas para o tratamento da problemática genuinamente humana, haja vista que se empenharam em discutir, sob várias perspectivas, o que, de fato, significa

ser humano, no âmbito desse novo modelo de humanidade que ora se plasmava, o qual, por sua vez, direcionou o espírito da época a refletir acerca da educação, haja vista que:

A nova concepção antropológica tem necessidade de condições inovadoras que garantam sua realização. Por isso, o interesse da nova época é pela problemática educativa tanto no nível teórico quanto no prático. Não são apenas educadores e pedagogos que dedicam atenção a essa problemática, mas também literatos, políticos, representantes da nascente burguesia (mercadores, artesãos, banqueiros). Pode-se dizer que toda a produção educativa dos séculos XV e XVI, malgrado sua descontinuidade quanto a orientações e valores, é caracterizada por uma profunda aspiração a dar forma e concretude ao novo ideal de homem (CAMBI, 1999, p. 225).

Sob os auspícios do Humanismo, o Renascimento também trouxe consigo uma autêntica Revolução Científica; o pontapé inicial desta foi dado pela Astronomia, no interior da qual o Geocentrismo Ptolomaico foi, em princípio, contestado, embora hipoteticamente, pelo Heliocentrismo Copernicano. Além disso, os experimentos de renomados cientistas, tais como: Tycho Brahe (1546-1601), Johannes Kepler (1571-1603) e Galileu Galilei (1564-1642), além de endossar e aprimorar a teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico (1473-1543), alavancaram as pesquisas tanto da Astronomia, em particular, quanto da Física, em geral, as quais, por sua vez, atingiram o seu ápice no século XVIII, com os trabalhos de Sir Isaac Newton (1643-1727), consolidando-se, pois, os fundamentos da moderna ciência natural.

Ademais, essa revolução não poderia ter sido mais bem sucedida se não tivesse o prévio e sólido aporte teórico de duas grandes vertentes do pensamento filosófico moderno, quais sejam: o Racionalismo e o Empirismo. Apesar dos embates epistemológicos entre os teóricos de um e de outro, todos confluíram para a defesa do progresso da ciência, a qual, por sua vez, ainda era considerada parte da filosofia; prova disso são os trabalhos de René Descartes (1596-1650), de Francis Bacon (1561-1626), de

John Locke (1632-1704) e de Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716), para citar apenas alguns dos mais renomados.

A nova filosofia-ciência de matriz racionalista-empirista colocava em xeque séculos de uma tradição filosófico-científica que, até então, limitava-se, sobretudo, a apoiar as pesquisas feitas, principalmente, por Aristóteles (384-322 a.C.), antigo filósofo grego cujo pensamento era oficialmente defendido pela Igreja Romana (interpretado pela filosofia escolástica), motivo pelo qual um ataque direto ao aristotelismo escolástico significava um ataque indireto ao Papado. Consequentemente, demonstrar a equivocidade do pensamento aristotélico, enviesado pela hermenêutica escolástica, implicava derrogar a autoridade eclesiástica em matéria filosófico-científica, o que se tornou algo muito arriscado ou perigoso, considerando-se a reação de certos membros da hierarquia da Igreja, que eram, via de regra, reacionários, retrógrados ou hostis para com aqueles que ousavam contrariar-lhes a ortodoxia, ainda que se tratasse de uma releitura do aristotelismo, uma vez que, a partir da Renascença, novas interpretações das obras do estagirita vieram à tona.

As transformações pelas quais passavam as concepções de mundo e de ser humano na Europa também foram propiciadas pelas Grandes Navegações, as quais, além de transferir o seu centro de comércio marítimo para os Oceanos Atlântico, Pacífico e Índico, fizeram com que os europeus tomassem cada vez mais contatos com culturas bem diferentes da sua, ampliando e alterando, assim, a sua percepção do universo e, simultaneamente, de si próprios.

À medida que os relatos das expedições navais traziam notícias de novas terras, de povos desconhecidos, de hábitos intrigantes, de costumes exóticos, de línguas estranhas, de plantas inauditas e de animais estrambóticos, dentre tantas outras coisas tidas até então como escalafobéticas, os conhecimentos adquiridos a partir de tais experiências tornaram-se inevitáveis, levando as mentes europeias, sobretudo as mais perspicazes, a repensarem os seus saberes, as suas certezas ou as suas verdades; por tal razão, Montaigne (2004a, p. 196), referindo-se aos povos recém-descobertos pelos europeus, argumenta que:

Esses povos não me parecem, pois, merecer o qualificativo de selvagens somente por não terem sido senão muito pouco mo-

dificados pela ingerência do espírito humano e não haverem quase nada perdido de sua simplicidade primitiva. As leis da natureza, não ainda pervertidas pela imisção dos nossos, regem-nos até agora e mantiveram-se tão puras que lamento por vezes não as tenha o nosso mundo conhecido antes, quando havia homens capazes de apreciá-las.

Montaigne pode ser contado entre tais mentes, inquietas e inquiridoras, considerando-se o seu perfil de pensador que, diante de uma época profundamente marcada por incertezas e descobertas intermináveis, materializa um espírito que, simultaneamente, questiona e relativiza os valores sobre os quais se erigira a civilização na qual está inserido, uma vez que considera que: “Nossos julgamentos estão longe de ser justos, porquanto se ressentem da depravação dos nossos costumes” (MONTAIGNE, 2004a, p. 214).

Desse modo, o ensimesmado ensaísta francês mostra-se como alguém que, percebendo a decadência de seu mundo medieval, feudal, teocêntrico, fechado e finito, faz disso um dos seus principais motes para refletir acerca de sua condição pessoal e particular, diante de uma nova realidade cultural, progressivamente moderna, mercantilista, antropocêntrica, aberta e infinita, que também é a sua e que, igualmente, não a considera menos decadente, já que: “Nosso século, pelo menos no meio em que vivemos, é tão viciado que não somente não pratica a virtude como ainda não a concebe sequer. Dir-se-ia que já não passa ela de jargão acadêmico” (MONTAIGNE, 2004a, p. 213).

Oscilando entre o Medievo e a Modernidade, Montaigne, ao descrever-se a si mesmo, projeta em seus *Ensaíos* uma faceta da índole do homem humanista ou renascentista, que, não mais se sentindo firmemente amparado pela segurança inquestionável da crença religiosa, auspiciada pela teologia, reconhece-se, definitivamente, entregue à sua própria razão e experiência, a partir das quais precisa fazer uso para tentar construir o seu conhecimento, imperfeito e parcial, do qual, todavia, precisa para poder julgar acerca de qual posição assumir ou de qual ação tomar; destarte: Montaigne mostra-se cômico de que: “O conhecimento não apresenta a realidade tal como ela é, de maneira absolutamente neutra, mas a repre-

sentia, ou seja, refere-se à mesma a partir de uma perspectiva determinada, imbuída de certos valores” (WOLTER, 2007, p. 159).

Ainda que recorra à tradição greco-latina, haja vista o volumoso conjunto de autores helenos e romanos que cita em seus *Ensaaios*, Montaigne já não mais o faz nos moldes medievais dogmáticos, com empáfia autoritária, mas sim nos parâmetros modernos céticos, servindo-se não raro até mesmo com certa dose de ironia e sempre sugerindo que nada mais é irrepreensível, motivo pelo qual tudo se tornou passível de observação e, principalmente, de contestação ou de dúvida: “Assim, leitor, sou eu mesmo a matéria deste livro, o que será talvez razão suficiente para que não empregues teus lazeres em assunto tão fútil e de tão mínima importância” (MONTAIGNE, 2004a, p. 31, grifos do autor).

Inserindo-se no ambicioso projeto renascentista de conjugar o propósito de retornar aos antigos clássicos greco-latinos, exaltando-lhes a magnitude, com o escopo de criar algo novo a partir de então, sob a sua inspiração, Montaigne, ao conclamar, em seus *Ensaaios*, para a autoconsciência, cujo exemplo ele próprio oferece, sintetiza o ideal humanista, porquanto:

[...] a própria idéia de Renascimento só pode ser compreendida em sua verdadeira significação se conseguimos captar este movimento de retomada que resulta na criação de algo novo; movimento este, o qual, por outro lado, é possibilitado por uma tomada de consciência acerca de si mesmo (AZAR FILHO, 1999, p. 10).

Ao proclamar a sua autoinvestigação, Montaigne convida à autorreflexão, que cada indivíduo deve fazer de si mesmo e, conseqüentemente, deslindar a condição universal humana, porquanto ocupar-se de si próprio é tarefa capital, na qual a cada um cabe empenhar-se: “Meu ofício, minha arte, é viver; quem me censura falar disso segundo meu sentimento, a experiência que tenho e o emprego que dou, proíba a um arquiteto referir-se às suas próprias construções, obrigando-o a comentá-las de acordo com as de outrem” (MONTAIGNE, 2004b, p. 326).

Os ventos que fizeram soprar o Humanismo, ao levarem à contestação do pensamento filosófico e científico, de respaldo eclesiástico, geravam, igualmente, inquietações e disputas entre os intelectuais, uma vez

que se tinham, por um lado, pensadores apoiando as teorias aceitas pela Igreja e, por outro lado, autores desenvolvendo doutrinas e experimentos que tornavam cada vez mais impraticável considerar-se o Papado uma autoridade inabalável, não apenas em matéria religiosa, mas igualmente em questões de ordem filosófica e científica. Perante tal conjuntura, Montaigne (2004a, p. 128) assim se expressa:

No que diz respeito à grande querela que nos divide atualmente, em que há cem artigos a suprimir ou a introduzir e todos de primeira importância, só Deus sabe quantas pessoas podem vangloriar-se de terem estudado as razões essenciais, a favor ou contra, de cada partido. O número de indivíduos escrupulosos é limitado, se é que existem; e não foram eles feitos para nos perturbar. Mas fora deles toda essa multidão para onde vai? A Reforma produz o efeito de todo remédio pouco eficiente e mal ministrado: os humores de que procura livrar-nos, ele os excita e os amargura; e eles continuam em nós. Não nos pode purgar na sua fraqueza, e nos enfraquecem entretanto; e de sua ação tiramos apenas infinitas dores internas.

Apesar de considerar-se um católico romano convicto² e avesso ao movimento reformista, conforme o demonstra a passagem supracitada, Montaigne expressa a sua desconfiança em relação a este choque constante de opiniões, preferindo admitir que, dada a instabilidade do julgamento humano, o mais sensato a fazer seria abster-se de tais querelas, para que haja mais paz, haja vista serem elas responsáveis por tantas violências e atrocidades, desencadeadas a partir da Reforma e da Contrarreforma. O motivo pelo qual Montaigne (2004b, p. 292) argumenta em favor da inutilidade ou da esterilidade das disputas, sejam elas de que naturezas forem, repousa no fato de que:

Nossa maneira habitual de fazer está em seguir os nossos impulsos instintivos para a direita ou para a esquerda, para cima ou para baixo, segundo as circunstâncias. Só pensamos no que queremos no próprio instante em que o queremos, e mudamos de vontade como muda de cor o camaleão. O que nos pro-

pomos em dado momento, mudamos em seguida e voltamos atrás, e tudo não passa de oscilação e inconstância. “Somos conduzidos como títeres que um fio manobra”.

A Reforma, cujo mentor era o monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546), foi, em princípio, uma mobilização em prol da moralização interna da Igreja Romana, a qual, na sua visão, bem como na visão de vários outros contemporâneos e antepassados seus, tinha-se seduzido pelo poder da política, do luxo, da riqueza e da ostentação, desviando-se, portanto, da sua verdadeira missão, qual seja: anunciar a mensagem evangélica, segundo ideais de: humildade, simplicidade, pobreza e caridade. Indignado, sobretudo, com a venda de indulgências, prática que veiculava a corrupção eclesiástica, Lutero, teólogo de formação e clérigo combativo, desenvolveu uma linha de pensamento e de ação, dedicando-se, principalmente, a extirpar tal comércio com as coisas sagradas. Assim, em 31 de outubro de 1517, teria fixado as suas Noventa e Cinco Teses na porta da Igreja do Castelo, em Wittenberg, propondo uma discussão que afrontava diretamente a autoridade papal e a venda de indulgências, dentre outros ensinamentos oficiais do catolicismo romano.

O projeto luterano de retorno às origens do cristianismo pôde significar, à primeira vista, um ataque ao espírito renascentista de retomada da Antiguidade Clássica; Burke, em contrapartida, sublinha, em relação a Lutero, que:

Contudo, não se opunha ao Humanismo no sentido dos *studia humanitatis*. Ele próprio recebera uma educação clássica e aprovava o ressurgimento do ensino antigo, que acreditava ser promovido por Deus como preparação para a reforma da Igreja. Apoiou ainda os esforços do seu colega Philip Melancthon para atribuir à universidade de Vitemberga um currículo humanista. (BURKE, 2008, p. 69, grifos do autor).

O Papa Leão X (1475-1521) foi-lhe, inicialmente, indiferente; depois, bastante hostil: declarou-o heresiarca, condenou os seus escritos e, por fim, excomungou-o, após vários anos de discussões, em que Lutero era sempre coagido a ab-rogar suas convicções e, em resposta, sempre per-

maneceu irremovível. À condenação papal seguiu-se a imperial: Carlos V (1500-1558), do Sacro Império Romano-Germânico, expediu o Édito de Worms, que o declarava fugitivo e herege, assim como proscovia os seus livros. Contudo, foi protegido pelo Príncipe Frederico III, o Sábio (1463-1525), Eleitor da Saxônia, que, embora permanecendo católico romano, ofereceu-lhe abrigo no Castelo de Wartburg, após a Dieta de Worms, que culminou na condenação do movimento reformista, inaugurando-se, pois, um período sangrento de barbárie e caos entre católicos e protestantes.

Diante da inevitável perda de fiéis, clérigos e leigos, a Igreja Romana organizou o seu contra-ataque. Em 1543, o Papa Paulo III (1468-1549) convocou o Concílio de Trento (1545-1563), também conhecido como Concílio da Contrarreforma; a partir deste, foram lançadas as bases para a reestruturação interna do catolicismo romano, assim como foram reafirmados dogmas eclesiásticos contestados pelos protestantes; mais que uma mera reação ao movimento reformista, o Concílio Tridentino significou, sobretudo, uma renovação sem precedentes no seio da Igreja Católica, que, a partir de então, reforçou a sua unidade dogmática, hierárquica e disciplinar, assim como a tornou mais ciosa da importância da moralidade das suas práticas, razão pela qual as vendas de indulgências foram definitivamente banidas a partir de então; além disso, a autoridade papal, rejeitada pela Reforma, foi reafirmada; o Tribunal do Santo Ofício, também conhecido como Santa Inquisição ou, simplesmente, Inquisição, foi reativado; textos bíblicos e documentos eclesiásticos refutados pelos protestantes tiveram a sua aceitação oficialmente reconfirmada; foi organizado o *Index Librorum Prohibitorum* (*Índice dos Livros Proibidos*), uma relação de títulos de livros cuja leitura era condenada; um novo breviário, o *Breviário Romano* (livro oficial de orações, atualmente conhecido como *Liturgia das Horas*), e um novo catecismo, o *Catecismo Romano* (livro oficial de instrução cristã), foram editados. Vale ressaltar ainda que é nesta época que é fundada a Companhia de Jesus (*Societas Jesu*), também conhecida como Ordem Jesuítica, cujo propósito capital era combater a favor do catolicismo romano, seja no âmbito da própria cristandade europeia (impedindo a propagação de credos protestantes), seja no âmbito não-cristão (evangelizando os povos pagãos para convertê-los ao cristianismo católico); para tanto, foi decisiva a sua atividade pedagógica, que foi sistematizada em sua obra conhecida por *Ratio Studiorum*.

Em síntese, os diferentes aspectos do Renascimento aqui mencionados (quais sejam: o Humanismo, as Grandes Navegações, a Reforma e a Contrarreforma) talvez não tivessem tido repercussão tão rápida se não fosse a Prensa Móvel de Gutenberg. Graças a ela, os livros, que até então só podiam ser manuscritos ou copiados por um restrito número de especialistas (geralmente monges, denominados copistas ou amanuenses) puderam, a partir de então, ser impressos, motivo pelo qual não só cresceu o volume de obras publicadas, mas também a qualidade dos seus textos. Embora, no século XVI, a maioria da população europeia fosse analfabeta, os círculos letrados beneficiaram-se deste crescimento bibliográfico quantitativo e qualitativo, considerando-se a rapidez com a qual circulavam títulos que, simultaneamente, disseminavam e laicizavam a cultura. Destarte, a Prensa Móvel contribuiu para a quebra do monopólio cultural eclesiástico, franqueando à aristocracia e à burguesia seculares o acesso a um universo intelectual até então restrito maciçamente ao Alto Clero. No entanto, vale salientar que a disseminação e a laicização da cultura aqui em questão não implicaram o desenvolvimento do moderno modelo científico na mesma proporção, uma vez que, de acordo com o que alega Woortmann (1996, p. 8),

A própria invenção da imprensa, contrariamente ao que se poderia imaginar, militou contra o espírito científico emergente pois, nos primeiros tempos, serviu para afirmar a predominância da palavra escrita sobre os fatos e a experimentação. A imprensa difundia, além da Bíblia – tornando as Escrituras Sagradas mais poderosas – os textos da ciência da Antiguidade e os relatos fabulosos de viajantes, repletos de seres monstruosos. Além disso, como mostra Minois (1990), a hegemonia do escrito sobre a experiência é revelada pela defasagem entre as descobertas geográficas e seu registro em livros científicos.

Considerações finais

Espera-se que estas considerações no tocante às ideias filosóficas e educacionais de Montaigne, vinculadas ao seu contexto histórico, suscitem reflexões no tocante à problemática da fundamentação teórica da

educação, no sentido de conceber a pedagogia, malgrado os incansáveis esforços especulativos e pragmáticos de seus profissionais, como algo que inevitavelmente comporta limites, falhas, preconceitos e imperfeições de diversas ordens, motivo pelo qual a pedagogia jamais deverá ser considerada um receituário incontestado ou dogmático para a formação do ser humano, mas sim um guia para o seu autoaperfeiçoamento.

O cepticismo intelectual e o estoicismo moral de Montaigne permanecem como alertas contra possíveis enganos, erros, ilusões ou equívocos causados por concepções que não fazem questionar até que ponto o saber é confiável, do mesmo modo que fazem ignorar a importância da formação da conduta humana. Que o presente texto contribua para que se possa suscitar reflexões sobre a problemática da fundamentação teórica da educação, em prol de uma prática pedagógica que usufrua das contribuições teóricas oferecidas pela filosofia.

A educação pautada pelo cepticismo e pelo estoicismo, tal como preconizada por Montaigne, consiste em duvidar que a educação, por si mesma, resolva os mais profundos desafios existenciais humanos; em contrapartida, sua proposta educacional não hesita em defender a virtude, porquanto ela é indispensável para o aprimoramento do próprio ser humano; ademais, pela virtude instaurar-se-á a liberdade humana, posto que um indivíduo virtuoso não terá a sua mente subserviente a preconceitos, a erros, a superstições e a coisas do gênero; a virtude, força que propulsiona o progresso intelectual e moral da natureza humana, é aquilo que liberta de paixões que predispõem ao vício; logo, é palmilhando a senda da virtude que a humanidade poderá alçar os patamares mais elevados da sua própria evolução. Outrossim, a educação cética e estoica do ensaísta é um apelo à busca pela sabedoria, a qual se orienta para a aquisição da virtude, que, por sua vez, é a chave para a libertação das imperfeições de que padece a natureza humana.

Notas

- * Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Observatório da Educação (CAPES/OBEDUC); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)
- 1 Esta expressão, cunhada por Alexandre Koyré (1892-1964), filósofo e historiador da ciência, traduz uma reviravolta na concepção da natureza ou da realidade inaugurada pela modernida-

de, haja vista que, segundo este autor, “Enquanto o homem medieval e o antigo visavam à pura contemplação da natureza e do ser, o moderno deseja a dominação e a subjugação” (KOYRÉ, 2006, p. 5).

- 2 Eis uma citação que o comprova: “Nós, *católicos*, nos confessamos a Deus e ao nosso confessor, e os protestantes fazem-no em público” (MONTAIGNE, 2004b, p. 326, grifo nosso).

Referências

AZAR FILHO, Celso Martins. Considerações esparsas sobre a relação entre virtude, natureza e educação no renascimento. *Princípios: Revista de Filosofia*, Natal, v. 6, n. 7, p. 3-27, jan./dez. 1999.

BURKE, Peter. *O Renascimento*. Tradução de Rita Canas Mendes. Lisboa: Texto & Grafia, 2008. (Biblioteca Universal).

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Encyclopaedia).

CASSIRER, Ernst. *Indivíduo e Cosmos na Filosofia do Renascimento*. Tradução do alemão: João Azenha Jr.; Tradução do grego e do latim: Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tópicos).

DEBUS, Allen G. *O Homem e a Natureza no Renascimento*. Tradução de Fernando Magalhães. Porto: Porto, 2002. (História e Filosofia da Ciência).

KOYRÉ, Alexandre. *Do Mundo Fechado ao Universo Infinito*. 4. ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural. 2004a. v. I. (Os Pensadores).

_____. *Ensaaios*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural. 2004b. v. II. (Os Pensadores).

WOLTER, Katarina Maurer. Um estudo sobre a relação entre filosofia cética e criação ensaística em Michel de Montaigne. *Revista Dois Pontos*, Curitiba/São Carlos, v. 4, n. 2, p. 159-170, out. 2007.

WOORTMANN, Klass. *Religião e Ciência no Renascimento*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1996. (Antropologia). Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie200empdf.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2011.

Recebido em 18 nov. 2014 / Aprovado em 30 ago. 2015

Para referenciar este texto

BATISTA, G. A. Montaigne: A educação sob perspectiva do cepticismo intelectual e do estoicismo moral no Renascimento. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 147-166, jan./abr. 2016.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTOEFICÁCIA DOS AGENTES ESCOLARES

NATIONAL EDUCATION PLAN AND TEACHING QUALITY:
CONSIDERATIONS ON THE SELF-EFFICACY OF THE SCHOOL AGENTS

Miguel Henrique Russo

Centro de Estudos, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação CEPED.
mh.russo@uol.com.br

Roberta Gurgel Azzi

Universidade Estadual de Campinas - Brasil
azzi@unicamp.br

RESUMO: Este texto é uma reflexão motivada pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e pela expectativa que ele traz como instrumento legal e metodológico para a melhoria da educação nacional. O objetivo foi questionar se o PNE contém os elementos que conduzem à melhoria da educação e se o faz em termos que independem dos executores para definir suas ações. São apresentadas e discutidas as metas e as estratégias do PNE que têm a melhoria do ensino como objeto. Em face da generalidade e do foco daquelas, concluímos que serão necessárias novas leituras sobre elas nos planos estaduais e municipais. Focalizamos a discussão na questão da saúde dos docentes, que aparece na estratégia 7.3I, e sobre seu enfrentamento com o auxílio do constructo de autoeficácia.

PALAVRAS-CHAVE: PNE. Ensino. Autoeficácia.

ABSTRACT: Reflection motivated by the approval of the National Education Plan (PNE) and the expectation that it brings as legal and methodological tool for the improvement of national education. The objective is to question whether the PNE contains the elements that lead to better education and does so in terms that are independent of agents to define their actions. The goals and strategies of the PNE, that have better education as an objective, are presented and discussed. Given the generality and the focus of those, it is concluded that will require new readings about them will be required in state and municipal plans. The discussion is focused on the issue of teachers health, which is shown in strategy 7.3I, and on its confrontation with the aid of the construction of self-efficacy.

KEY WORDS: PNE. Education . Self-efficacy.

Introdução

A questão central de que trata este texto é a defesa de que a melhoria da qualidade do ensino, na educação básica, requer que as políticas educacionais, especialmente aquelas dos governos estaduais e municipais, mantenedores de redes escolares, considerem nos seus programas e propostas pedagógicas as questões de natureza psicossocial presentes no cotidiano das práticas escolares que revelam como se dá a inserção dos agentes do processo de trabalho na escola.

Com esta perspectiva faz-se o destaque de algumas questões que emergem das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Federal n.º 13.005/2014 –, como ponto de partida para identificação daquelas que serão analisadas neste texto.

Para além das considerações de natureza política daquelas questões, o texto introduz uma discussão com base no constructo autoeficácia, central na Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura (1986), e que – cremos – poderá contribuir para uma melhor apropriação dos problemas e desafios que se apresentam para os agentes escolares no seu esforço de melhoria da qualidade da educação.

O PNE e a qualidade do ensino

O PNE, como estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal em vigor (CF-88), visa garantir que os recursos educacionais do País sejam utilizados de forma racional na produção de uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros, assim como dê respostas a alguns dos persistentes problemas sociais que têm relação com o campo da educação. Isto inclui os estudantes de todos os níveis, segmentos e modalidades educativas. Assim, o PNE estabelece metas e estratégias que visam à melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes, sem distinção de orientação político-pedagógica adotada pelos sistemas de ensino, estaduais e municipais, dos quais depende para a implementação daquelas.

Nos termos da CF-88:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzem a:

- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - melhoria da qualidade do ensino;
 - IV - formação para o trabalho;
 - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
 - VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.
- (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
(BRASIL, 1988).

Já a Lei Federal n.º 13.005/2014 (PNE), que regulamenta o artigo acima da CF-88, em seu artigo 2º, expande aquelas diretrizes, como se constata a seguir:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Em face dos objetivos estabelecidos para análise neste texto, a diretriz que nos interessa é a da melhoria da qualidade da educação e do ensino. Daí o destaque das metas do PNE que se reportem diretamente ao processo pedagógico escolar, ainda que reconheçamos a importância e a contribuição de todas as demais metas para aquela finalidade. Este recorte delimita nosso objeto àqueles fatores que no PNE compõem o processo escolar ou que se constituem em características e/ou atributos dos agentes daquele processo.

Metas e estratégias do PNE

A meta do PNE que explicitamente se refere à busca da melhoria na qualidade da educação básica é a de número 7 (sete), vazada nos seguintes termos:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Como se lê no texto desta meta, o PNE avalia a qualidade da educação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

que resulta de uma equação cujas variáveis retratam o fluxo escolar, isto é, o tempo de permanência do aluno na respectiva etapa cursada, de forma a expressar se ele permaneceu além do tempo mínimo, considerado ideal, e o grau de aprendizagem dos alunos aferido por meio de prova padrão aplicada a todos os alunos do respectivo segmento, ou seja, por meio de avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação (MEC) em todo o território nacional.

De passagem, anunciamos que entendemos que a qualidade da educação é um conceito polissêmico e que não poderá aqui ser desenvolvido em face do objetivo do texto e da limitação do espaço. Entretanto, declaramos que nossa compreensão de qualidade se associa à formação humana, distanciando-se daquela que atualmente orienta as políticas neoliberais, ou seja, aos interesses dos setores produtivos e do mercado.

É nas “estratégias” estabelecidas para a consecução das metas do PNE que iremos encontrar as correspondentes ações a serem desenvolvidas pelo Estado, nas três esferas de governo, com vistas a dar materialidade às mesmas. A meta 7 possui 36 estratégias que abrangem ações de normatização, financiamento, estabelecimento de propostas curriculares e pedagógicas para modalidades educativas, atendimento aos alunos, professores e demais agentes escolares, e outras estratégias com vistas a garantir a melhoria da qualidade do ensino, como proposta no texto *caput* da meta. Como já anunciamos na introdução, iremos concentrar nossa discussão nas estratégias que têm como objeto o processo pedagógico escolar e/ou aquelas que implicam a atuação dos professores e gestores.

Com essa perspectiva selecionamos e apresentamos a seguir a estratégia que, no nosso entendimento, atendem àquelas condições:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

[...];

7.3. constituir, em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, um conjunto nacional de

indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4. induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5. formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar; [...];

7.9. orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos municípios;

[...];

7.12. incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e

recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; [...];

7.21. a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino; [...];

7.28. mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais; [...];

7.31. estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos(das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional; [...].

As estratégias acima, da meta 7, constituem um conjunto importante de ações que, se consumadas, poderão produzir alterações importantes para a melhoria da qualidade do ensino. A fixação de diretrizes pedagógicas para a educação básica, bem como a base nacional comum dos currículos, como sugere a estratégia 7.1, parecem ser o ponto de partida central para o estabelecimento futuro de um sistema nacional de educação e um currículo nacional único. Esta facilita, também, por meio da avaliação externa, o controle que os governos neoliberais realizam sobre as redes, escolas e professores, impondo metas quantitativas que servem para as estatísticas e para a propaganda, mas que em nada contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. Visa, também, facilitar que, através do Ideb, se realize o ranqueamento e a comparação entre sistemas e escolas,

ou mesmo fundamentar outras políticas das muitas que surgiram com o advento do modelo neoliberal.

A estratégia 7.3 segue na mesma direção quando propõe constituir, em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional. Pensamos que esta forma de organização do sistema nacional de educação caminha na direção oposta àquela sugerida pelo texto constitucional e pela LDB, que tem como princípios a pluralidade de ensino e a autonomia dos estabelecimentos para fixar suas propostas pedagógicas.

Ainda que o texto da estratégia 7.4 não indique os meios, induzir a prática da autoavaliação nas escolas por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, sintetiza um conjunto de ações que têm sido descuradas na prática escolar e que necessitam ser estimuladas pelas políticas dos sistemas e redes de ensino. As quatro dimensões indicadas pela estratégia constituem o cerne do processo escolar e são cruciais para garantir a melhoria da qualidade do ensino.

A estratégia 7.5 indica para a melhoria da qualidade do ensino a institucionalização dos planos de ações articuladas para cumprir as metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública. Aponta, também, o apoio técnico e financeiro com vistas à melhoria da gestão educacional e à formação de professores e demais profissionais de apoio escolar. Por último, sugere a ampliação e o desenvolvimento de recursos pedagógicos e a melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar com vistas à realização da meta.

A meta 7.9 revela que o legislador tem clareza de que não será a legislação nacional que garantirá a realização dos objetivos do PNE. No sistema federativo brasileiro, que assegura atribuições e competências no campo educacional às três esferas de governo, é necessário orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, isto é, a legislação subnacional, de forma a buscar atingir as metas do PNE. Como indicamos na introdução, é no âmbito das redes e sistemas de ensino estaduais e municipais, responsáveis pela execução operacional da educação básica, que se deverão produzir mudanças na educação e no ensino para a melhoria da sua qualidade.

A estratégia de número 7.12 indica o desenvolvimento de tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e o incentivo de práticas pedagógicas inovadoras para a melhoria da educação, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas. Ainda que vazada em termos gerais, esta estratégia necessita de grande estímulo pelos planos estaduais e municipais. Constitui-se em contraproposta que contradiz aquelas estratégias que sugerem a padronização do ensino com currículos e diretrizes únicos para redes escolares.

Dando sequência à indicação de ações a serem adotadas, a meta 7.21 estabelece que a União, em regime de colaboração com os entes federados estabelecerá parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Segundo o texto desta estratégia, estes parâmetros deverão ser adotados como referência para as escolas de todas as redes e sistemas de ensino. Compreende-se aqui que qualidade dos serviços dizem respeito aos recursos físico-ambientais, materiais, de infraestrutura, alimentares, de saúde etc. que contribuem de forma positiva para a melhoria da qualidade de ensino.

Tratando da participação da comunidade na escola, a estratégia 7.28 reforça os argumentos, há muito defendidos pelos educadores progressistas, de que aquela participação é fundamental para assegurar a qualidade da educação e do ensino. A corresponsabilização entre Estado e sociedade civil pela educação deverá resultar no aumento do controle social sobre as políticas educacionais e sobre a gestão da escola.

Por fim, a estratégia 7.31 trata das ações dirigidas ao atendimento das condições de trabalho dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino. Dentre elas, a estratégia destaca aquelas voltadas à saúde dos profissionais.

Já a meta 15 trata da formação dos profissionais da educação, estabelecendo estratégias com a seguinte redação:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica pos-

suam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

[..];

15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

[..];

15.8. valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9. implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

[..].

A meta 15, de maneira específica, trata da política nacional de formação dos profissionais da educação, conforme já estabeleceu a Lei Federal n.º 9394/96. Estabelece a estratégia 15.6 a reforma e a organização curricular dos cursos de licenciatura e o estímulo à renovação pedagógica, tudo em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica.

A estratégia 15.8, ainda com o espírito da organização curricular, propõe valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação como forma de articulação entre a formação dos educadores e as demandas da escola básica.

A educação inicial e a continuada dos professores não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, e que estejam em efeti-

vo exercício, deverão ser objeto de cursos e programas especiais, segundo a estratégia 15.9.

Por último, a meta 19 tem como objeto a questão da democratização da gestão da educação como condição favorecedora da melhoria da qualidade de ensino. Põe ênfase na participação da comunidade escolar na definição do projeto político-pedagógico, dos currículos e demais processos de tomada de decisões (estratégia 19.6), como se constata no seu texto integral:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 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.

Estratégias:

[...];

19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

[...].

Não nos acomete qualquer dúvida quanto à importância do teor das metas e estratégias do PNE apresentadas neste item. Mas temos inúmeras ressalvas à forma como são sugeridas as estratégias, tanto em relação a sua viabilidade quanto a sua eficácia. As metas e estratégias são apresentadas de maneira muito genérica, não estabelecendo as condições objetivas que irão nortear sua implantação e implementação. Como a maioria das ações correspondentes às estratégias do PNE necessitam ser implementadas por Estados e municípios, cremos que será difícil que venham a se realizar na maioria daqueles entes federados, seja por conta dos conflitos políticos entre os partidos que governam os entes de diferentes esferas, seja por concepções pedagógicas discordantes, seja, ainda, por falta de condições técnicas e econômicas de alguns Estados e municípios brasileiros para dar conta dos custos daquelas ações.

Para além destas ressalvas apresentadas, exercemos um questionamento mais agudo em relação à generalidade e abrangência das estratégias do PNE e quanto a sua suficiência para garantir a melhoria do ensino. Em sendo uma Lei Federal que irá ser complementada pelos planos estaduais e municipais de educação, que deverão ser adequados a este PNE (2014-2024) até junho de 2015, é de se supor que aqueles poderão introduzir aprofundamentos no trato dos temas que compõem as metas e as estratégias do PNE. Entretanto, cremos que o PNE não indicou essa direção para que fosse seguida pelos planos subnacionais. Estas mudanças, segundo nosso entendimento, implicam considerar os processos que se dão nas dimensões da micropolítica e do ensino-aprendizagem nas escolas. Dizem respeito à organização e gestão da escola e da sala de aula, do processo de trabalho pedagógico, no qual os agentes escolares têm centralidade, do projeto educativo, da participação da comunidade no processo de tomada de decisões na escola e do preparo de todos os agentes, educadores e usuários, para sua inserção no processo escolar. Questões das quais o PNE não trata por, talvez, não lhe caber, em decorrência da sua generalidade, ou por não haver da parte dos legisladores uma preocupação desta natureza.

O que se pode afirmar é que as estratégias do PNE não contemplam ações que fundamentam o processo educativo na esfera da subjetividade dos educadores envolvidos no dia a dia escolar.

Há já suficiente quantidade de indicações, decorrentes de pesquisas empíricas, que revelam a existência de condições gerais muito desfavoráveis ao exercício da profissão docente que vem se agravando em decorrência das políticas educacionais de inspiração neoliberal que produzem, ou agravam, aquelas condições. Com isso, os docentes, em todos os níveis da educação, têm desenvolvido síndromes de rejeição e/ou dificuldades para lidar com a situação desfavorável, ou fatores específicos delas decorrentes. Dentre eles, a constatação de que seu trabalho, muitas vezes, não atinge os resultados esperados por eles, pelas autoridades das suas redes e escolas e pela sociedade. Há, assim, um quadro de descrença na sua capacidade individual e coletiva para produzir aqueles resultados que comprometem sua atuação como educador.

Cremos que há a necessidade de as políticas educacionais incorporarem, para sua definição, a garantia de mecanismos que favoreçam condições de trabalho adequadas e dignas. Muito das condições que favorecem

o atingimento de boa qualidade no processo ensino-aprendizagem tem relação com o trabalho docente. Por sua vez, o trabalho docente está alicerçado na percepção que os profissionais têm de seu cotidiano, sendo parte destas percepções relacionadas às crenças percebidas na a partir da relação indivíduo e ambiente. As crenças são mediadoras das ações humanas e, assim, estão na origem das práticas educativas dos docentes.

Os professores estão cada vez mais expostos às condições que percebem como geradoras de estresse, muitas vezes sem possuírem recursos efetivos para enfrentá-las. Quando esta exposição se prolonga e se torna crônica, produz inúmeras formas de adoecimento e, entre elas, a denominada *Síndrome de Burnout*.

A *Síndrome de Burnout* é uma forma de doença profissional que ocorre de modo frequente com ocupantes de funções docentes. Apresentar formas de prevenção e de enfrentamento para evitar sua ocorrência é o desafio que, hoje, se apresenta para as políticas públicas de educação e para os gestores escolares. É urgente a necessidade de se oferecer condições cotidianas, funcionais e de formação, que possibilitem aos profissionais o exercício de estratégias de enfrentamento eficazes que evitem o adoecimento, sem retirar-lhes a capacidade de avaliação e crítica do contexto profissional e funcional.

Ferreira (2011) verificou, entre as dimensões do *burnout*, níveis elevados de falta de realização profissional, o que sugere ser importante refletir sobre a questão da valorização do professor em todas as instâncias em que atua e nas condições de trabalho a que está submetido. Nesta direção, confirma a questão da precarização do trabalho docente, seja por salários, por sobrecarga de trabalho, por estrutura física deficiente das escolas, ou por relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar.

Camargo (2012) reforça o que foi apresentado acima e relata que muitas vezes os professores se sentem incapazes de enfrentar os desafios do contexto de trabalho cotidiano porque o sentem insuportável. Dentre as deficiências principais do contexto escolar por ele apontadas, estão o ritmo de trabalho exigido, as salas de aula superlotadas, a falta de tempo para atualização, a diversidade de tarefas, a falta de valorização profissional e o cansaço extremo pelas longas jornadas de trabalho.

Entre os caminhos para este enfrentamento pode-se localizar a contribuição da psicologia, mais especificamente da Teoria Social Cognitiva

(TSC), que adota o modelo psicossocial de saúde-doença, conforme discute Bandura (2004, 1997). A TSC é uma teoria psicológica que postula o constructo de autoeficácia como um mediador central das ações humanas. Este constructo, entendido pelo autor como de domínio específico, refere-se às crenças das pessoas sobre sua capacidade de realizar atividades que as levem em direção a metas e objetivos selecionados. As crenças pessoais e as coletivas vão mediar as ações das pessoas, suas escolhas, a persistência em determinadas ações em face de obstáculos, dificuldades e fracassos e o nível motivacional envolvido nas situações. Desta forma, se um professor não se perceber eficaz, por exemplo, para lidar com as relações interpessoais do dinâmico dia a dia da sala de aula, ele pode vir a interpretar a situação como aversiva. Assim, o caminho do desgaste emocional demandado pelas horas diárias de interação neste cenário pode se tornar um fator desencadeador de mal estar, que, prolongado, pode contribuir para o desenvolvimento do *burnout*.

Azzi, Ferreira e Guerreiro-Casanova (2015) assinalam que tanto a satisfação no trabalho quanto a autoeficácia docente são negativamente relacionadas com o estresse no trabalho escolar.

Segundo Bandura, a autoeficácia exerce um importante papel nas mudanças pessoais e é crucial para a motivação e ação humanas. Se os indivíduos não acreditarem que podem exercer controle, ainda que parcial, sobre as condições que produzem os resultados desejados para suas ações, eles terão pouco incentivo para agir e para persistir frente a dificuldades. Para Bandura, o trabalho é uma atividade humana grupal e interdependente que estrutura as relações sociais dos indivíduos. Com essa perspectiva, ele indica quanto o trabalho docente pode ser determinante na qualidade de vida do professor, nas atividades funcionais por ele executadas, na sua permanência na carreira e no sucesso profissional (BANDURA, 1997).

A autoeficácia docente é a crença do professor em realizar tarefas necessárias para ensinar e conseguir o engajamento do aluno nas atividades escolares (TSCHANNEN-MORAN; HOY; HOY, 1998). Ela mantém relação significativa, com variáveis de contexto do trabalho docente, tais como: recebimento de apoio administrativo e de pares; infraestrutura escolar; formação e preparação para a docência; tempo no magistério; liberdade de expressão; e realização como profissional docente, de modo que a

percepção positiva sobre estas variáveis parece contribuir para percepções de autoeficácia docente mais fortes (FERREIRA, 2011).

Considerações finais

Como indica o até aqui apresentado, há entre a abordagem genérica encontrada nas metas e estratégias do PNE e a realidade do espaço escolar cotidiano uma enorme discrepância que precisa ser superada para garantir que aquelas metas sejam alcançadas. Em especial, como é o objetivo deste texto, a superação implica que se garanta, na etapa de implementação das políticas educacionais, a salvaguarda das condições gerais que eliminem do contexto escolar os fatores favorecedores de adoecimento ocupacional. Muitos deles são concomitantemente condições básicas para qualquer abordagem do processo pedagógico escolar ou condições funcionais que preservam a saúde do trabalhador, submetido nas últimas décadas às mais intensas cobranças de produtividade e às mais precárias condições de trabalho, ou seja, a preservação da saúde do trabalhador da educação, objeto da estratégia 7.31 não tem merecido a atenção devida pelas políticas educacionais dos mantenedores das redes públicas de ensino: estados e municípios.

Em suma, não se melhora a qualidade do ensino somente com a definição das macropolíticas do campo educacional, como faz o PNE. São necessárias muitas ações nas esferas estaduais e municipais que, como afirmamos no texto, não são asseguradas no PNE e nem tampouco facilitadas em face da diversidade de sistemas de ensino e de rede escolares que constitucionalmente têm assegurada a pluralidade de concepções pedagógicas e a liberdade de ensino.

Em estudo anterior (RUSSO; AZZI, 2010) dirigido para a autoeficácia de gestores escolares, concluímos que:

A prática tem revelado que os docentes que têm uma crença mais firme na sua capacidade de ensinar seus alunos conseguem resultados mais satisfatórios do que aqueles com baixa autoeficácia.

Para estimular a autoeficácia docente e criar as condições favorecedoras para tanto é preciso que os gestores da escola, ocupantes das funções de direção, coordenação e supervisão, possuam a crença de que são capazes de influir nas crenças dos professores de modo a que eles se percebam capazes de realizar seu mister. Seguindo o mesmo raciocínio, a busca da melhoria do rendimento do processo pedagógico escolar necessita estimular a crença na capacidade de aprender dos alunos, função que cabe a todos os agentes da escola e em especial aos professores em face do trabalho que realizam e do papel que têm na formação dos alunos. (p. 15)

A mudança de percepção dos educadores em geral e, especialmente, dos trabalhadores da escola sobre a educação e sobre o processo escolar tem sido tentada por meio de várias políticas implantadas nas redes escolares (ciclos, progressão continuada, gestão democrática, avaliação emancipatória etc.) sem que se possa afirmar que tenham obtido sucesso. As mudanças na prática escolar exigem muito mais do que boas normas legais, recursos e concepções pedagógicas, requerem compromisso político dos governantes com as mudanças. As sugestões que apresentamos neste texto, de que nos planos estaduais e municipais de educação se leve em conta a dimensão subjetiva do processo escolar, produtora de adoecimento docente, se enquadram dentre as que merecem muita atenção e empenho de todos os que têm compromisso com a qualidade da educação.

Referências

- AZZI, R. G.; FERREIRA, L. C. M.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. *Burnout docente: desafio ao PNE na construção de condições que favoreçam sua superação*. [S.l.: s.n.], 2015. Mimeografado.
- BANDURA, A. Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*, New York, v. 31, n. 2, p. 143-164, 2004.
- _____. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

_____. *Social foundations of thought and action: a Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.; Englewood Cliffs, 1986.

BRASIL. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 set. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 2 set. 2014.

CAMARGO, D. E. F. *O Abolicionismo Escolar: reflexões a partir do Adoecimento e da Deserção dos Professores*. 2012. 121 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, L. C. M. *Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do Ensino Médio*. 2011. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação com concentração nas áreas de Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

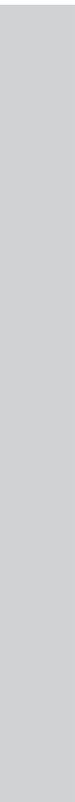
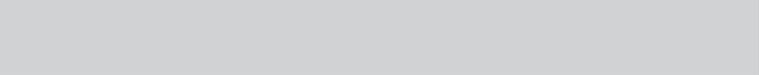
RUSSO, M. H.; AZZI, R. G. Gestão da escola e crença docente de eficácia pessoal e coletiva. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., CONGRESSO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL DE PORTUGAL, 4., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010, Lisboa. *Anais...* Lisboa, PT: Universidade de Lisboa, 2010. p.1-17.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, New York, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

Recebido em 14 ago. 2015 / Aprovado em 24 fev. 2016

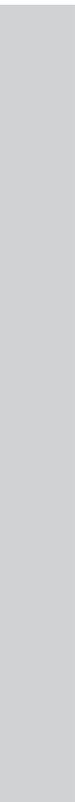
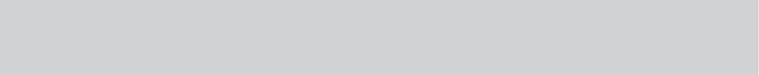
Para referenciar este texto

RUSSO, M. H.; AZZI, R. G. Plano Nacional de Educação e qualidade de ensino: considerações sobre a autoeficácia dos agentes escolares. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 167-183, jan./abr. 2016.



Resenha

Review



Dialética radical do Brasil Negro, **de Clóvis Moura**

2 ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi,
2014. 336 p.

Neide Cristina da Silva

Mestra em Educação. Doutoranda em Educação - UNINOVE
Profa. de História da Rede Estadual de Ensino de São Paulo
neidesilva87@hotmail.com

Clovis Moura nasceu no Piauí, em 1925. Era sociólogo, jornalista e historiador. Na década de 1940, ingressou no Partido Comunista Brasileiro, mas, faleceu marxista sem filiação partidária, em 2003. Durante o período militar resultante do golpe de 1964, tornou-se colaborador do Movimento Negro Unificado e da União de Negros pela Igualdade e, nos últimos anos de vida, colaborou com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), publicando ensaios na Editora Expressão Popular.

Em 1948, iniciou sua pesquisa sobre os negros escravizados no Brasil, mas, seu primeiro livro *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas* só foi publicado em 1959. Também publicou *O negro: de bom escravo a mau cidadão?* (1977); *A Sociologia posta em questão* (1978); *Os quilombos e a rebelião negra* (1981); *Quilombos: Resistência ao Escravismo* (1987); *Sociologia do negro brasileiro* (1988); *As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira* (1990); *Dialética radical do Brasil negro* (1994); *Os quilombos na dinâmica social do Brasil* (2001); *A encruzilhada dos orixás: problemas e dilemas do negro brasileiro* (2003), dentre outros (MONTEIRO, 2012).

A obra *A dialética radical do Brasil negro*, publicada há mais de 20 anos, teve apenas uma edição, tornando-se muito difícil sua aquisição. Em 2014, a Fundação Maurício Grabois e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a editora Anita Garibaldi, republicaram-na, contribuindo para a divulgação do pensamento de Clóvis Moura. A presente edição nos brinda com um belíssimo prefácio de Dennis de Oliveira, que apresenta o livro “como uma proposta teórico-conceitual sofisticada de

pensar o Brasil” (p. 15). A apresentação de Augusto Buonicore, também enriquece a edição, mas, peca ao se aproximar da propaganda política dos últimos governos brasileiros.

O livro em questão apresenta como ideias centrais: (i) o racismo esta na origem da formação do capitalismo brasileiro e, por isso, não será superado com o desenvolvimento da sociedade capitalista, e (ii) a luta antirracista e luta de classes se articulam reciprocamente.

Para demonstrar estas teses, Moura desenvolve sua reflexão em quatro partes. Na primeira, intitulada “Do escravismo Pleno ao Escravismo Tardio”, o autor dividiu o escravismo no Brasil em dois momentos: um ascendente, até 1850, denominado como “Escravidismo Pleno”, outro descendente, até 1888, chamado de “Escravidismo Tardio”. É importante ressaltar a análise que o autor faz da transição do Escravismo Tardio para o Capitalismo, que se desenvolveu mantendo estruturas arcaicas e construídas com base nas riquezas acumuladas com o Escravismo Moderno, tendo como protagonista a mesma classe social (dos senhores) que escravizou os africanos.

No Escravismo Tardio, a Lei Eusébio de Queirós – que proibiu o tráfico de africanos escravizados para o Brasil –, iniciou-se o processo de abolição gradual, beneficiando muito mais os senhores de escravos do que os negros escravizados. Isto porque os primeiros tiveram oportunidade e tempo para substituir a mão-de-obra dos negros escravizados pela dos imigrantes brancos europeus, enquanto aos segundos foi reservado o projeto de segregação espacial e social, negando-lhes o direito à terra. Com a promulgação da Lei da Terra, exacerbou-se o tratamento segregacionista, porque ela transformou a posse em concessão privada e o trabalho pesado repetitivo e desumano, enfim, o trabalho que aliena, justificado ideologicamente pelas teorias do racismo científico, estiolando-se a dignidade do trabalhador.

A transição do Escravismo para o Capitalismo ocorreu de modo dependente, pois as elites de então, associaram-se ao Capitalismo Global de maneira subalterna e não houve, como em outros países, a aliança entre a burguesia e a classe proletária. Mudou-se o modo de produção – Escravismo para Capitalismo – mas, a exploração dos trabalhadores continuou. Mais ainda: com a política de branqueamento, os imigrantes ocuparam os postos de trabalho disponíveis e os negros passaram a compor o exército de reserva

de mão-de-obra, permanecendo em uma situação desfavorável até os dias atuais, apesar das ações afirmativas. Por isso, justifica-se a tese de Moura de que o racismo está na gênese do Capitalismo Brasileiro e não será superado com o desenvolvimento da sociedade capitalista.

A segunda parte do livro é intitulada “População, Miscigenação, Identidade Étnica e Racismo”. Aponta o colonialismo como um complicador étnico e mutilador e estrangulador cultural:

Complicador étnico porque introduziu compulsoriamente nas áreas colonizadas [...] o componente africano [...] que veio consolidar com o seu trabalho, o escravismo nessas colônias. Mutilador e estrangulador porque impôs pela violência, direta ou indireta, os seus padrões culturais e valores sociais usando para isto desde a morte a tortura até a catequese refinada chamada de evangelização para dominar os povos escravizados (p.175).

O autor continua explicando como o colonizador português estabeleceu, com base em uma filosofia étnica, uma escala de valores no processo de miscigenação, que tipificou onze graus de civilização para classificar e hierarquizar a nação brasileira: (i) português nascido na Europa, (ii) português nascido no Brasil, (iii) mulato, (iv) mameluco, (v) índio puro, (vi) índio civilizado, (vii) índio selvagem, (viii) negro da África, (ix) negro nascido no Brasil (crioulo), (x) bode (mestiço negro com mulato) e (xi) curiboca (mestiço negro com índio). Na escala apresentada, há uma concordância entre o étnico e o social, justificando a escravização e a servidão imposta aos negros e indígenas, tidos como inferiores aos “brancos” portugueses nascidos na Europa ou no Brasil.

Na terceira parte da obra, “Linguagem e Dinamismo Cultural do Negro”, Moura contesta a ideologia de uma escravidão civilizadora via religião católica e resgata a cultura da resistência, demonstrando como o “dialeto das senzalas” e “a preservação das suas religiões através (*sic*) dos nichos de resistência usando muitas vezes uma tática ambivalente que era confundida como cristianização” (p. 241) foram importantes para a organização e resistência social do negro escravizado.

Por fim, na quarta parte do livro “Especificidade e Dinamismo dos Movimentos de São Paulo”, Moura realiza uma discussão muito profícua sobre um assunto espinhoso: a ambivalência de valores da classe média negra paulistana, que, “ao mesmo tempo em que procura destacar o negro, aproxima-se dos padrões brancos para autovalorizar-se” (p. 318). O autor explica que o preconceito racial e a marginalização imposta ao negro são elementos determinadores do seu comportamento que, muitas vezes, resulta em agressividade, para contrapor-se ao comportamento de subalterno, ou se distorce em uma postura de negação, na qual “negro não vota em negro” (p. 303), pois o negro candidato é um negro branco (branqueado); ou, ainda, se aliena em uma busca de autoafirmação cultural, a partir da valorização da beleza negra que, se por um lado, traz elementos africanos e afro-brasileiros, por outro, apresenta famílias negras de classe média alta de cabelos alisados e roupas africanas, que estão longe da realidade da população negra brasileira. Como se vê, emerge e permanece uma posição ambígua dos afrodescendentes, na qual se busca a valorização do negro, mas a opressão racista impele-o a “ser o que não é”.

Deste modo, *Dialética radical do Brasil negro* é um livro empolgante para os pesquisadores da temática das relações raciais no Brasil e, necessário para historiadores, sociólogos, economistas, professores e estudantes que buscam aprofundar as discussões sobre a super-exploração do negro escravizado, sua marginalização, durante e depois do período de escravidão, bem como sobre as ambiguidades da população negra que, em grande parte, são resultado da ideologia de branqueamento. Em suma, a obra é importante, principalmente, por demonstrar como o racismo está na origem do capitalismo no Brasil, conduzindo-nos ademais a pensar porque, ainda hoje, este capitalismo é subalterno ao capitalismo global.

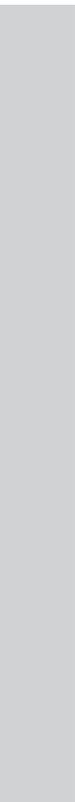
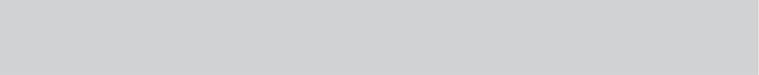
Referências

MONTEIRO, Walber. Clóvis Moura e sua visão sobre o negro na dinâmica da luta de classes no Brasil. *Núcleo de pesquisa Biblioteca Clovis Moura*. 2013. Disponível em: <https://npbclovismoura.wordpress.com/>. Acesso: Junho/2015.

OLIVEIRA, Dennis. Prefácio: Uma análise marxista das relações raciais. In: MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil Negro*. 2 ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois: Anita Garibaldi, 2014.

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