

## ΙΦ-SOPHIA

Revista eletrônica de investigações filosóficas, científicas e tecnológicas

### **A Ciência Histórica: questões metodológicas das práticas investigativas**



GRUPO DE PESQUISAS FILOSOFIA, CIÊNCIA E TECNOLOGIAS - IFPR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - UFPR  
ASSIS CHATEAUBRIAND & CURITIBA



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### ORGANIZADA POR:



Grupo de Pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – IFPR – Assis Chateaubriand

### EM PARCERIA TÉCNICO PEDAGÓGICA INFORMAL COM:



DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - PGFILOS

### EDITADA E PUBLICADA POR:



JPJ Editor



### PARCEIROS FORMAIS E INFORMAIS

E OS CAMPI: Coronel Vivida, Umuarama e Campo Largo.





*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR –**

**Reitor *pro tempore*** – Odacir Antônio Zanatta

**Pró-reitor de Ensino** – Amarildo Pinheiro Magalhães

**Pró-reitor de Pesquisa, Ensino e Inovação** – Marcelo Estevam

**Diretor Geral do campus IFPR – Assis Chateaubriand** – Vicente Estevam Sandeski

**Diretor de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação** – Tatiane Matinazzo Portis

**Coordenador de Pesquisa, Extensão e Inovação** – Renato Lada Guerreiro

**Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR – Assis Chateaubriand**

**Coordenação Geral** - José Provetti Junior

**Coordenação de Publicações** - Claudia Dell'Agnolo Petry

**Editor** - José Provetti Junior

**Comissão Editorial** - Claudia Dell'Agnolo Petry, Vicente Estevam Sandeski, José Provetti Junior

**Diagramador** - José Provetti Junior

**Revisor do periódico** - José Provetti Junior

### **Conselho Editorial**

Professora Ms. (RSCIII) Claudia Dell'Agnolo Petry – IFPR – Assis Chateaubriand

Professor Doutor Vicente Estevam Sandeski – IFPR – Pitanga

Professor Ms. (RSCIII) José Provetti Junior – IFPR – Assis Chateaubriand

Professor Doutorando Daniel Salesio Vandresen – IFPR – Coronel Vivida

Professora Especialista Kátia Cristiane Kobus Novaes – IFPR – Assis Chateaubriand

Professor Ms. (RSCIII) Rafael Egidio Leal e Silva – IFPR – Umuarama

Professor Dr. Leandro Neves Cardim – UFPR – Curitiba



IF-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Professor Dr. Rodrigo Brandão – UFPR – Curitiba

Professor Dr. Paulo Vieira Neto – UFPR – Curitiba

### Conselho Consultivo

Professor Dr. Luiz Fernando Dias Pita – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Leandro Neves Cardim – UFPR – Curitiba.

Rodrigo Brandão – UFPR – Curitiba.

Paulo Vieira Neto – UFPR – Curitiba.

Capa – José Provetti Junior.

Imagens encaminhada pelo líder do Grupo de pesquisas e estudo sobre Filosofia e ensino de Filosofia, extraída do sítio [https://www.google.com.br/search?q=Hist%C3%B3ria&newwindow=1&safe=active&rlz=1C1GGRV\\_enBR759BR759&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwixtN6QsojeAhVQmJAKHaa3DjkQ\\_AUIDigB&biw=800&bih=489#imgdii=uAH2r0AH5iPpiM:&imgsrc=KAULm8f5M23WCM:](https://www.google.com.br/search?q=Hist%C3%B3ria&newwindow=1&safe=active&rlz=1C1GGRV_enBR759BR759&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwixtN6QsojeAhVQmJAKHaa3DjkQ_AUIDigB&biw=800&bih=489#imgdii=uAH2r0AH5iPpiM:&imgsrc=KAULm8f5M23WCM:)

Editoração eletrônica - José Provetti Junior

#### **CATALOGAÇÃO NA FONTE**

**PROVETTI JR., José (Org.) . IF-*Sophia*: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica. Ano IV, Volume 4, nº XVI (2018) – Assis Chateaubriand e Curitiba: JPJ Editor; Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR & Departamento de Pós-graduação em Filosofia – UFPR, 2018.**

**Trimestral  
ISSN - 2358-7482**

**1. Filosofia – Periódicos. I. Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias - IFPR. II. Departamento de Pós-graduação em Filosofia.– UFPR.**



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Endereços para correspondência**

Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR

Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Paraná – IFPR

Av. Cívica, 475 – Centro Cívico – Assis Chateaubriand/ PR - Brasil

CEP – 85.935-000

Tel.: 44-98813-1127

Departamento de Pós-graduação em Filosofia – UFPR

Campus da Universidade Federal do Paraná – UFPR

R. Dr. Faivre, 405, sexto andar – Curitiba/ PR – Brasil

Tel.: 41-3360-5098

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**SUMÁRIO**

<b>A Ciência Histórica: questões metodológicas das práticas investigativas – Por José Provetti Junior.....</b>	<b>7</b>
<b>Ocupar-se da educação acupando a escola: sujeitos que produzem, questionam e compõem aprendizagens – Por: Bárbara Romeika Rodrigues Marques .....</b>	<b>27</b>
<b>Geertz e Bourdieu: um olhar sobre a internacionalização do Currículo pela perspectiva intercultural – Por: Indiamaria Pereira &amp; Paulo Roberto Sehnem .....</b>	<b>44</b>
<b>A importância da educação para o desenvolvimento humano na Filosofia de Kant – Por: Silvério Becker .....</b>	<b>68</b>
<b>Vida e educação nos ensinamentos de Luiz Fuganti – Por: Fábio Amaral Calegari &amp; Anjor Mujica de Paula .....</b>	<b>89</b>
<b>Considerações historiográficas a respeito das contribuições do cristianismo para a cultura na Idade Média – Por: Daiana Moreira da Rocha .....</b>	<b>110</b>
<b>Para que pesquisar Literatura: Reflexões sobre o programa de bolsas de iniciação científica em um campus do IFPR – Por: Katrym Aline Bordinhão dos Santos .....</b>	<b>121</b>
<b>Uma abordagem da educação em Hannah Arendt a partir das revistas e jornais de Nova York – Por: Danilo Arnaldo Briskievicz .....</b>	<b>134</b>
<b>A crítica de Benjamin ao caráter coercitivo da Lei e a vinculação entre violência mítica e o Direito – Por: Luciano Gomes Brasil .....</b>	<b>155</b>
<b>A transposição do Rio São Francisco e o debate entre favoráveis e desfavoráveis ao processo de transposição: uma análise discursiva e identitária – Por: Delton Mendes Francelino .....</b>	<b>175</b>
<b>A cultura profissional do docente no Brasil: formação profissional e identidade – Por: Naura Syria Carapeto Ferreira .....</b>	<b>193</b>
<b>Variações linguísticas na sala de aula – Por: Regiane Arcanjo Deus .....</b>	<b>208</b>
<b>Integralidade da democracia na gestão escolar e o círculo de cultura: um estudo de caso – Por: Nilton Bruno Tomelin .....</b>	<b>223</b>
<b>Investigação didática de ambiente com realidade virtual e realidade aumentada na aprendizagem de Física Moderna e Contemporânea – Por: Dayani L. S. Rabello; Henrique Sebastião de Souza &amp; Thiago Queiroz Costa .....</b>	<b>241</b>



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Editorial

### **A Ciência Histórica: questões metodológicas das práticas investigativas**

**Por:** José Provetti Junior<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> É Mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte-Fluminense Professor Darcy Ribeiro – UENF, é Especialista em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG, Especialista em Saúde para Professores e Alunos dos Ensinos Fundamental e Médio pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, é Graduado e Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. É servidor público federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, campus da cidade de Assis Chateaubriand- PR, professor de Filosofia nos cursos Técnicos Integrados de Informática, Eletromecânica, Agricultura e Agropecuária, professor, pesquisador e Coordenador Geral do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR, Editor-Chefe da JPI Editor e da “IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica”. É pesquisador do Núcleo de Estudos da Antiguidade – NEA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. É membro da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos – SBEC e da Associação Nacional de Pós-graduações em Filosofia – ANPOF. Atua nas Linhas de Pesquisa sobre Imbricações entre Platão e Hipócrates; Platonismo alexandrino; Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR (Filosofia, Antropologia, Semiótica das religiões e sincretismo, Cidadania, política e relações sindicais, Educação, Cognição e Linguagem, História, arte, cultura, saúde, direito, política e suas representações, Idioma internacional neutro – Esperanto, Ensino de Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências em geral e Ciências da Informação, Engenharia computacional e Teorias computacionais da mente). Atua nos seguintes Projetos de pesquisa: Biocentrismo; Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR – Assis Chateaubriand; Idioma internacional neutro – Esperanto; História da Filosofia Antiga; História das Ideias e das Mentalidades. Atua nos seguintes Projetos de Extensão: IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica”; Filosofia, Ciência e Tecnologia; Grupo de estudos filosóficos IFPR – Assis Chateaubriand; Curso básico de Esperanto e IF-Sophia – Assis Chateaubriand. É membro do Corpo Editorial dos seguintes periódicos: JPI Editor; Revista Contemporânea de Educação e IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica. Atua como revisor dos seguintes periódicos: Revista Espaço Acadêmico; *Acta Scientiarum* Ciências Humanas e Sociais; Revista Contemporânea de Educação; IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica e Revista Mundi Sociais e Humanidades. Atua nas áreas de: Filosofia Antiga; Filosofia da Mente e Processos Cognitivos; Teoria do Conhecimento; Fundamentos da Educação – Filosofia da Educação; História Psicológica, das Ideias e das Mentalidades e Filosofia pré-socrática. É autor de artigos científicos na mídia nacional e internacional. É autor, co-autor ou Organizador das seguintes obras: “Filosofia no Ensino Médio: pequena apologia do trabalho docente” (2016); “As origens gregas do racionalismo popperiano: visão cosmológica da conexão entre Metafísica e Ciência na Antiguidade para a prática epistemológica contemporânea” (2016); “IF-Sophia – Umuarama:

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

[jose.provetti@ifpr.edu.br](mailto:jose.provetti@ifpr.edu.br)

As ditas “Ciências Humanas e Sociais” há muito vem sendo desprestigiadas e, por vezes, desqualificadas enquanto científicas por pesquisadores e professores das ditas “Ciências duras”, isto é, aquelas que se utilizam dos modelos empírico, matemático e exclusivamente partem dos critérios estabelecidos pelo método científico, a saber: caracterização, hipóteses, previsões e experimentos. Sendo que ainda se configura sob os seguintes aspectos: observação, descrição, previsão, controle, falseabilidade, explicação das causas, sendo essas especificadas em identificação das causas, correlação dos eventos e ordem dos eventos.

As mais das vezes, os detratores das Ciências Humanas e Sociais se referem a elas como “falsas ciências”, na medida em que seu objeto de estudos é complexo, do ponto de vista de alguns dos critérios tradicionais do método científico, além da crítica mais ríspida, do Pragmatismo Lógico, que de maneira geral nega o caráter de “científico” a tudo que não se utiliza da linguagem lógico-matemática como referência processual das práticas científicas.

A exceto a Filosofia, que em tempo algum se caracteriza como uma Ciência, mas em si e por si sua produção é metodologicamente distinta das Ciências como um todo, as demais Ciências Humanas e

---

Filosofia, Educação e autonomia – 2012” (2015); “O dualismo em Platão” (2014); “A alma na Hélade: a origem da subjetividade Ocidental” (2011); “Filosofia Contemporânea, Lógica e Ciência” (2013); “Gravidez e adolescência” (2009) e “Vida, morte e magia no mundo Antigo” (2008).



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Sociais, aplicadas ou não são constantemente acusadas de não científicas e, mormente, satirizadas nas academias.

Essa edição objetiva trazer aos leitores(as) da IF-Sophia abordagens de autores(as) que em seus enfoques de pesquisa apresentam a negativa à referida qualificação pejorativa às Ciências Humanas e Sociais e proporcionar, segundo o referencial teórico do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR, a epistemologia do Filósofo Karl Raymund Popper, opções a esse ainda lamentável estado do campo e ressaltar a produção científica das Ciências Humanas e Sociais.

Boa leitura a todos(as)!



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## O CAMINHO DA CIDADANIA PARA OS HOMOSSEXUAIS

Por: Fábio Martinez Azevedo

[omfamazevedo@hotmail.com](mailto:omfamazevedo@hotmail.com)

### Resumo

O direito à cidadania e aos direitos fundamentais passa, em grande parte, pelo legislativo e pelo judiciário, além do reconhecimento social e a não discriminação daqueles que fazem escolhas diferentes dos outros, como não se casar, e possuem gênero diferente daqueles determinados pelo padrão social e desejam constituir uma entidade familiar com o reconhecimento do Estado (os órgãos da federação e privados, o judiciário) de seus direitos. Muitos dos excluídos do reconhecimento de seus direitos pelo Estado tiveram de reivindicar seus direitos através dos órgãos públicos que mostraram a importância de grupos chamados de minorias terem a cidadania e reconhecido seus direitos. A constituição das várias entidades familiares, além do matrimônio, também merecem a proteção do Estado e ter seus direitos garantidos na aquisição da casa própria, nos planos de saúde, na pensão, no reconhecimento da dependência econômica etc. Foi um longo caminho até haver o reconhecimento pelo Estado, através de decisão favorável do STF, da união homoafetiva. Ainda tramita no Congresso o projeto de lei da senadora Marta Suplicy que altera o texto do Código Civil e também permite a união estável entre “duas pessoas”, aí se entendendo também os homossexuais.

**Palavras-chave:** Direito das minorias; Direitos humanos; Cidadania; Constituição; Entidade familiar.

### Rezumo

*La rajto civitaneco kaj fundamentaj rajtoj estas, en granda parto, por la leĝdona periodo kaj la juĝistaro, aldone al socia rekono kaj nediskriminacio de tiuj, kiuj faras malsamajn elektojn de aliaj, kiel ne edziĝi, kaj havas malsaman specon de tiuj determinita de la socia normo kaj volas esti familio enton kun la rekono de la ŝtato (la organo de la federacio kaj privataj, jura) de siaj rajtoj. Multaj el la ekskluditaj la rekonon de siaj rajtoj fare de la ŝtato devis postuli siajn rajtojn per publika agentejoj kiuj montris la gravecon de tiel nomataj minoritataj grupoj havas civitanekon kaj rekonis siajn rajtojn. La strukturo de la familio estaĵoj, aldone al geedzeco, ankaŭ meritas protekton de la ŝtato kaj iliajn rajtojn garantiita en hejmo posedo, sano planoj,*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*la tabulo, en rekono de la ekonomia dependeco ktp Estis longa vojo al la agnosko de la ŝtato, tra la Supera Kortumo decido en favoro de la gejaj unio. Eĉ antaŭ la Kongreso la beko de senatano Marta Suplicy amendi la teksto de la Civila Kodo kaj ankaŭ permesas la stabilan unio inter "du homoj", tie estos ankaŭ kompreni samseksemuloj.*

**Ŝlosilvortoj:** *Minoritatrajtoj; Homaj Rajtoj; Civitaneco; Konstitucio; Familia ento.*

### **Abstract**

*The right to citizenship and fundamental rights passes, in large part, by the legislature and the judiciary, in addition to social recognition and non-discrimination of those who make different choices from others, such as not getting married, and have different gender from those determined by the social standard and wish to constitute a family entity with the recognition of the State (the federation and private organs, the judiciary) of their rights. Many of those excluded from recognition of their rights by the state had to claim their rights through public bodies that showed the importance of groups called minorities having citizenship and recognizing their rights. The constitution of the various family entities, in addition to marriage, also deserve the protection of the State and have their rights guaranteed in the acquisition of the home, health plans, pension, recognition of economic dependence, etc. It was a long way until the recognition by the State, through a favorable decision of the STF, of the homoafetive union. Still in Congress, Senator Marta Suplicy's bill that amends the text of the Civil Code and also allows a stable union between "two people", which is also understood by homosexuals.*

**Keywords:** *Minority rights; Human rights; Citizenship; Constitution; Family entity.*

### **O surgimento da união estável na sociedade e no ordenamento jurídico**

O casamento monogâmico entre um homem e uma mulher foi, durante muito tempo, a principal instituição de muitas sociedades, a que manteve, por mais tempo, mais fortes vínculos familiares, religiosos e culturais, transmitiu o patronímico e os bens de família para seus herdeiros, e assegurou a continuidade da sociedade através de seus filhos e sucessores. Compreender sua formação, transformação no tempo, constituição, fundamento é uma boa forma de compreender a própria sociedade. Este



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

instituto foi transformando-se, desde a Idade Média, com o predomínio do poder da igreja, e foi acompanhando os valores culturais, econômicos, políticos da sociedade e, hoje, apesar dos esforços dos conservadores, já não ocupa o lugar de importância que teve por muito tempo.

O casamento também como uma instituição social livre a partir de um contrato estipulado entre as partes, precisando apenas do consentimento dos noivos para a sua efetivação, sem exigências legais ou religiosas, foi muito usado na Roma Antiga e consentido por lei, portanto, lícito. Na Roma Antiga, era fundamental que o casal tivesse um filho homem para continuar a religião e o culto dos ancestrais, por isso, também nesta época foi criado o instituto da adoção para quando casal não tivesse um filho homem para a sucessão. Portanto, era uma sociedade patriarcal que transmitia para os varões, o primogênito, a herança e a religião. Por isso as leis e regras de família e sucessão tiveram tanta importância naquela época e chegou até os dias atuais com a transmissão do direito.

A união estável constituiu outrora instituição legal, admitida pelas Leis Júlia e Papia Poppaea, tornando-se mesmo bastante difundida. Foi chamada nas fontes de *licita consuetudo, non causa matrimonii*. Teve no direito romano, valor de casamento, contraído sem formalidades, porém, de natureza lícita, nada tendo de torpe ou reprovável. Havia ainda outra união análoga, o *contubernium*, peculiar aos escravos. Tratava-se, contudo, de relação puramente de fato, destinada a durar enquanto houvesse interesse aos seus partícipes (*inter servos et liberos matrimonium contrahi non potest, contubernium potest*). (MONTEIRO e SILVA, 2012, p. 68).

Depois, a partir da Idade Média, com a influência da Igreja Católica, veio o casamento religioso que reconhecia apenas o matrimônio como legítimo. Este



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

casamento tinha o princípio da indissolubilidade, da fidelidade, da monogamia, do sexo para procriação e da sucessão aos herdeiros legítimos, não mais só ao primogênito, e não mais se transmitia os cultos particulares daquela família, muito parecido com o casamento romano, mas agora realizado pela igreja, pelo padre e sob a benção do Deus do catolicismo.

Com o rompimento do Estado com a Igreja Católica, surgiu o casamento civil como único com validade jurídica, realizado agora pelo juiz de paz. Continua existindo o casamento religioso, realizado pelo padre, mas este tem de ter assento público depois para ter validade no ordenamento jurídico.

As pessoas defendem a liberdade de não escolher o casamento como meio de convivência e para se unirem a outras pessoas, ou que não atendiam às exigências legais e religiosas para se casarem, com o tempo, buscam também o reconhecimento da sociedade desse direito e a proteção do Estado. Com isso foi preciso que o direito acompanhasse essas mudanças e positivasse essas novas relações. Foi o que aconteceu com a união estável que, pela Constituição de 1988 (art. 226, § 3º), foi equiparado à entidade familiar e podendo ser convertido em casamento. Isso não quer dizer que é igual ao casamento, se fosse, não teria necessidade de um novo instituto. Significa que ele tem o mesmo status jurídico que o casamento, não podendo ser discriminado por ser diferente. Com isso, houve a possibilidade, antes impensável, do reconhecimento de outros tipos de relacionamentos que não estavam na Constituição, mas que também mereciam a condição de entidade familiar, já que tinham também característica de entidade familiar.

A partir dessa possibilidade e da igualdade de todos perante a lei, o governador do Rio de Janeiro, pela ADPF 132, e o procurado-geral do Estado do Rio de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Janeiro, pela ADI 4277, requereu a inconstitucionalidade da exigência de ser união estável somente entre um homem e uma mulher, e o reconhecimento legal da união homoafetiva. Buscou-se, na justiça, direitos que eram antes reservados aos que constituíam entidade familiar através do matrimônio e, mais recentemente, pela união estável, como pensão, herança, indenização etc.

A união estável foi regulamentada pela Lei nº 9.278, em 1996 e, depois, pelo Código Civil de 2002, dos arts. 1.723 a 1.727, e outros artigos dispersos no código. É o que explica Lobo, quando conceitua união estável da seguinte forma:

A união estável é a entidade familiar constituída por homem e mulher que convivem em posse do estado de casado ou com aparência de casamento (*more uxorio*). É um estado de fato que se converteu em relação jurídica em virtude de a Constituição e a lei atribuírem-lhe dignidade de entidade familiar própria, com seus elencos de direitos e deveres. Ainda que o casamento seja sua referência estrutural, é distinta deste; cada entidade é dotada de estatuto jurídico próprio, sem hierarquia ou primazia. (LÔBO, 2011, p. 169).

A partir do reconhecimento da Constituição de 1988 da união estável como entidade familiar (art. 226, § 3º) não poderia haver mais uma discriminação em relação aos direitos de um e de outro, nem hierarquia entre os dois tipos de relacionamentos. Colocou-se, a princípio, o período de 5 anos ou haver filhos para se constituir a união estável, lei nº 8.971/94, o que nunca foi exigido para o casamento. A Lei nº 9.278 alterou esta exigência, de 10 de maio de 1996, e definiu a união estável de outra forma, e disciplinou, por exemplo, os critério para partilha e a meação (art. 5º) e o direito real de habitação (art. 7º, parágrafo único). Também os impedimentos são semelhantes ao casamento, estão no CC/02, art. 1.521, mas há impedimentos que são exclusivos do casamento (art. 1.523). Para haver um novo casamento, é preciso que haja



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

rompimento do vínculo conjugal pelo divórcio. Para a união estável é suficiente a separação de fato.

Apesar das semelhanças entre os dois institutos, há grandes diferenças. No princípio, muitos juristas conservadores acharam que isso desvalorizaria o casamento e os relacionamentos duradouros. Já que a união estável dava muito mais liberdade e facilidade para se constituir e para se dissolver uma entidade familiar, e seria escolhido pela maioria e poderia levar até a extinção do casamento. Isso, de fato, não ocorreu. Afinal tudo é uma questão de escolha. Ainda há muita gente que sonha com o casamento tradicional pela estabilidade, pelo ritual, pelas formalidades, pelo reconhecimento religioso, pela tradição de família, pelo reconhecimento social maior etc. O importante é dar escolha para as pessoas se relacionarem da forma que for mais conveniente para elas e não para o Estado e para a sociedade. Um dos princípios basilares da nossa sociedade democrática de direito é o direito de escolha e de não ser discriminado.

A união estável existiu informalmente, principalmente entre as populações menos favorecidas, durante muito tempo. Não é novidade. Só que era discriminado, ignorado pelo direito e confundido com outros institutos sociais como o concubinato e os filhos ilegítimos.

O grande impulso para essa transformação foi a emancipação da mulher que passou de uma situação de “coisa”, propriedade para um papel fundamental na sociedade em todos os sentidos. Ela já não mais aceitava as limitações que o casamento tradicional/religioso lhe impunha. Por isso começou a exigir que isso também fosse mudado. O casamento deveria ter outros princípios que o anterior. Daí se aproximou de um contrato com mais liberdade para ser celebrado, com menos



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

restrições, mas que também garantisse direitos e segurança econômica. Claro que as mudanças atingiram toda a sociedade e não somente a mulher. O homem também teve que se adaptar a essa nova situação.

### **O reconhecimento da união estável homoafetiva**

O grupo dos homossexuais que desejavam constituir uma família foi excluído da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 da proteção do Estado, portanto dos direitos garantidos às entidades familiares, que aceitava o casamento e a união estável apenas se fosse entre homens e mulheres. Apesar de ser chamada de cidadã, não avançou muito nas questões sociais dos que não se enquadravam no modelo tradicional de família. Pelo fato de a Constituição garantir direitos fundamentais como a igualdade de direitos, foi possível que se entrasse com duas ações, uma que questionava a constitucionalidade da exigência de ser homem e mulher para formar uma família (ação direta de constitucionalidade, ADIn), e outra que, ao contrário, alegava que esta exigência descumpria os preceitos fundamentais (ação de descumprimento de preceito fundamental, ADPF).

Havia a favor desta reivindicação, o fato de se considerar que as entidades familiares elencadas no texto constitucional era apenas exemplificativa, o que poderia significar que outras formas também poderiam ser admitidas no rol. Ainda que o casamento e as diversas relações humanas deixaram de ser pautadas pela forma hierárquica do pátrio poder e pela sucessão, mas pela relação de afeto existente entre seus membros e de igualdade entre os cônjuges e filhos. Chegou um momento, pelas mudanças sociais ocorridas, que o judiciário e o legislativo não poderiam mais negar o fato de que novas entidades estavam surgindo e que elas também deveriam ter a



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

proteção do Estado.

### **Como ocorreu o reconhecimento das relações homoafetivas pelo Estado**

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 226, discorre sobre a família, e no seu § 3º reconhece como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, além do casamento tradicional, e também no § 4º a família monoparental, em que um dos cônjuges tenham falecido. “Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.”

Numa análise histórica, o casamento foi um instituto do direito romano criado para produzir descendentes para a transmissão da herança e da religião (COULANGE, 2006). Por isso era entre um homem e uma mulher. Isso não significa que houvesse outros institutos, inclusive de homossexuais, que tinham características de “entidade familiar”. Quando o Estado se propõe a proteger a família, a tradicional divisão entre público e privado do direito romano se desfaz, até com a possibilidade de destituição do poder familiar do poder familiar em casos excepcionais. O poder familiar substituiu o pátrio poder do direito romano, garantindo a igualdade entre os cônjuges ou companheiros, bem como entre os filhos, mesmo produzidos fora do casamento.

Numa interpretação mais restritiva deste enunciado, pode-se inferir que:

(1) O Estado só reconhece e protege a união estável entre homem e mulher, se for só entre homens ou mulheres não há reconhecimento nem proteção do Estado.

A lei nº 9.278 de 1996, em seus artigos 1º e 2º, para regulamentar a Constituição, definiu o que fosse união estável. Usou o termo convivente e que, depois, no Código Civil de 2002, retomando esta definição, utilizará o termo companheiros.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estabelecendo com uma relação, como o casamento, que envolve direitos e deveres recíprocos.

É reconhecida como entidade familiar a convivência duradoura, pública e contínua, de um homem e uma mulher, estabelecida com objetivo de constituição de família.

São direitos e deveres iguais dos conviventes:

- I - respeito e consideração mútuos;
- II - assistência moral e material recíproca;
- III - guarda, sustento e educação dos filhos comuns.

O Código Civil de 2002, da mesma forma que a lei nº 9.297/96, acolheu a entidade familiar da união estável em seu ordenamento em seu artigo 1.723: “É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.”

Esta definição determina que a relação que não cumprir estes requisitos legais não é união estável e , portanto, não tem a proteção e reconhecimento do Estado, como o namoro e a relação, ainda que fosse pública, duradoura e com o objetivo de constituir família, entre pessoas do mesmo sexo. O entendimento era o mesmo do direito romano que a união entre homem e mulher era para produzir descendentes legítimos e a família se formaria com a vinda de filhos. Como não se produz filhos, a princípio, entre pessoas do mesmo sexo, o Estado não reconhecia estes relacionamentos.

(2) Reconhece-se somente a união estável entre homem e mulher, desde que esta relação seja pública, contínua e duradoura e seja para gerar filhos.

Por consequência disso:

(3) A relação que não for entre homem e mulher, não for pública, nem

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

contínua e nem duradoura, nem seja para gerar filhos não é união estável e não tem a proteção do Estado.

A proteção do Estado deve ser lida como ter os mesmos direitos garantidos para os casais formados pelo matrimônio: herança, pensão, dependência, reconhecimento jurídico etc.

Começou-se a pensar na adoção e na inseminação heteróloga que poderiam produzir descendentes para casais homossexuais. Isso começou a produzir uma mudança na concepção de família, já que pessoas do mesmo sexo também podem formar famílias e o Direito começou a reconhecer isso, dando direito de adoção a casais homossexuais.

Com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas (inseminação artificial) e os casais homossexuais também quererem formar famílias e ter o reconhecimento do Estado, foram propostas a ADIn 4277 e a ADPF 178 pedindo não só o reconhecimento da relação homossexual como os seus direitos, isto é, a proteção do Estado. Depois de anos de tramitação, ADIn (22/07/2009 a 27/11/2014) e a ADPF (27/02/2008 a 22/10/2014) foi reconhecida a inconstitucionalidade do art. 226 § 3º da Constituição, e que ele também descumpria o preceito fundamental da igualdade.

### **Análise dos votos dos ministros do STF**

Curiosamente, os ministros buscaram reconhecer, nas suas decisões, fatos que não estão abrangidos pela norma jurídica (a decisão proferida) e que, apenas o reconhecimento do Estado da união estável homossexual, não tem o condão de mudar, como o preconceito contra os homossexuais. Por um artifício da retórica, quiseram dar um alcance muito maior do que efetivamente teve a decisão deles. Seria muito bom se



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

se pudesse mudar tão facilmente a sociedade por meio de decisões judiciais e leis. O voto do ministro Marco Aurélio, remete ao afeto como princípio norteador do relacionamento humano:

Se o reconhecimento da entidade familiar depende apenas da opção livre e responsável de constituição de vida comum para promover a dignidade dos partícipes, regida pelo afeto existente entre eles, então não parece haver dúvida de que a Constituição Federal de 1988 permite seja a união homoafetiva admitida como tal.

Numa construção complexa, o ministro fez várias relações que não estão previstas na Constituição, nem nas características da entidade familiar “união estável”. Numa paráfrase desta argumentação, ter-se-ia:

(4) A união homoafetiva responsável, diferentemente da heteroafetiva, serve para dar opção livre de constituição de vida comum para promover a dignidade dos partícipes, regida pelo afeto existente entre eles.

Não há nenhuma previsão legal para este objetivos defendidos pelo ministro, claro que o princípio da dignidade humana é um princípio fundamental que norteia todos os relacionamentos humanos e não serve para caracterizar apenas a relação homoafetiva. Ainda que, supostamente, utilize de argumentos para defender este tipo de relacionamento, seria difícil de caracterizar, na prática, um relacionamento com estas características para poder legalizar a união estável entre pessoas do mesmo sexo. O ministro não faz referência nenhuma ao desejo de constituir família, nem de ter os mesmos direitos que outros casais de sexos diferentes.

No voto do min. Luis Fux, a retórica ganha contornos ainda mais grandiloquentes, como se a felicidades dos casais homossexuais, chamados de “nobres brasileiros”, dependesse apenas do reconhecimento do Estado: “Daremos a esse



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

segmento de nobres brasileiros, mais do que um projeto de vida, um projeto de felicidade.”

No voto da ministra Cármen Lúcia, fica clara a pretensão de combater a discriminação dos casais homossexuais, como se eles fossem diferentes e inferiores e fizessem a escolha de serem homossexuais. Apesar do desejo de combater a discriminação, acaba também se mostrando preconceituosa e desconhecadora da questão de gênero. “Ninguém pode ser de uma classe de cidadãos diferentes e inferiores, porque fizeram a escolha afetiva e sexual diferente da maioria.”

O voto do ministro Lewandowski, procurou estar mais próximo ao ordenamento jurídico, até se utilizou de um brocado latino e se pronunciou da seguinte forma:

Entendo que as uniões de pessoas do mesmo sexo que se projetam no tempo e ostentam **a marca da publicidade**, na medida em que constituem um dado da realidade fenomênica e, de resto, **não são proibidas pelo ordenamento jurídico, devem ser reconhecidas pelo Direito**, pois, como já diziam os juristas romanos, *ex facto oritur jus* (o direito nasce do fato). (grifos nossos)

O fato de não ser proibido, apenas há uma restrição legal para constituir união estável, pode indicar que pode ser permitido, tendo como marca a “publicidade”, isto é, as pessoas não escondem que tem relacionamento homoafetivo. O fato de ser reconhecido pelo Direito, isto é, pela sociedade, já que é um dado da realidade, já que agora estas relação podem ser “públicas” e antes não podiam. Tem-se uma implicação na argumentação do voto do ministro:

(5) Se não é proibido pela lei, pode ser permitido. Antes não era pública e agora é.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A situação não é tão simples assim, nem tão simples ter um fato e o direito influir sobre este fato. Fazendo uma analogia com este raciocínio, pode-se concluir também que matar também não é proibido, há o art. 121 do CP que estabelece pena para quem matar, logo pode ser permitido. Há uma equivalência entre “a marca da publicidade” e “convivência pública”. Faltaria os outros requisitos para configurar a união estável: “contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família”. O que se pediu para o judiciário não é a felicidade, nem a discussão sobre as escolhas que as pessoas fazem, mas à igualdade de direitos, não serem discriminados pela norma jurídica, os casais homossexuais também poderem constituir família, terem relação duradouras, públicas e estáveis. Certo também que uma norma jurídica não resolver o problema da discriminação que envolvem muitos outros fatores e medidas.

No voto do ministro Joaquim Barbosa, há uma imprecisão sobre o sentido de sua argumentação: “Estamos diante de uma situação que demonstra claramente o descompasso entre o mundo dos fatos e o universo do direito.”

Qual seria este descompasso, fica difícil de se interpretar. A situação a que ele se refere deve ser o reconhecimento da união estável homossexual, e o requisito legal de ser entre homem e mulher.

O ministro Gilmar Mendes lembra a violência contra os homossexuais em seu discurso: “Talvez contribua até mesmo para as práticas violentas que de vez em quando temos tido notícias em relação a essas pessoas, práticas lamentáveis, mas que ocorrem.”

Fica difícil aqui estabelecer a relação entre o reconhecimento da relação homoafetiva com a contribuição para “as práticas violentas”. A possibilidade disso ocorrer não tem nenhuma base científica, e nada leva a crer que uma lei tenha esse



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

poder, tanto de incitar como proibir a violência contra grupos discriminados, nem é o sentido do reconhecimento do Estado. Como “práticas lamentáveis, mas que ocorrem”.

A ministra Ellen Gracie coloca o STF como restituidor do respeito aos homossexuais, como se alguém ou algo tivesse tirado este respeito. Não se identifica quem ou o que fez isso. “O Supremo restitui [aos homossexuais] o respeito que merecem, reconhece seus direitos, restaura a sua dignidade, afirma a sua identidade e restaura a sua liberdade.”

Pode-se pensar, uma relação entre a decisão e restituir respeito, restaurar a sua dignidade em:

(15) Alguém tirou o respeito, a dignidade e a liberdade dos homossexuais, o STF está restituindo o respeito, restaurando a dignidade e a liberdade através de uma decisão.

O PLS nº 611 de 2011, de autoria da senadora Marta Suplicy, seguindo a decisão do STF sobre as decisões sobre a união estável homossexual, sendo que em 21/02/2018 estava pronto para deliberação no plenário, aguardando a ordem do dia, propõe a alteração do art. 1.723 do Código Civil para: “É reconhecida como entidade familiar a união estável entre duas pessoas, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.”

A substituição de “o homem e a mulher” por “duas pessoas”, ainda que o termo fique ambíguo e não especifique que poderiam ser do mesmo sexo ou de sexo diferentes, abre também para a possibilidade de outros gêneros poderem constituir famílias, desde que enquadradas na mesma categoria. Poder-se-ia pensar que duas crianças ou dois adolescentes de até 16 anos poderiam constituir união estável, já que também são pessoas.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Na justificação do projeto, a senadora fala da morosidade do legislativo e o reconhecimento pelo judiciário e de órgãos do governo, como o INSS e o fisco, da relação homoafetiva. Mostrando a questão da cidadania e da igualdade como fundamentos jurídicos como o reconhecimento legal deste tipo de relacionamento. O fato de o direito ter de acompanhar as modificações sociais.

Diante de diretrizes tão inequívocas, ao Estado brasileiro tem restado ceder à força irresistível das transformações por que passa a sociedade a que serve, vindo a reconhecer, mais e mais, o papel alcançado pelas uniões homoafetivas na dinâmica das relações sociais.

No parecer da relatora senadora Lídice da Mata, de 2012, da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, é favorável à aprovação e manifesta-se da seguinte forma:

As uniões homoafetivas são, com efeito, fatos consumados e cada vez mais amplamente aceitos na sociedade, à medida que se eliminam os preconceitos, como já ocorreu com os casamentos inter-religiosos e inter-raciais.

A relatora coloca como “fato consumado” as uniões homoafetivas e que é inevitável a mudança na sociedade, “à medida que se eliminam os preconceitos”. O sentido de “fato consumado” está muito impreciso, podendo significar:

(18a) Se é fato consumado, então não há o que se fazer pra proibir e deve-se reconhecer;

(18b) Se é fato consumado, então se deve conhecer porque não há como proibir.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Lembra ainda a senadora da vedação moral e social de casamentos inter-religiosos e inter-raciais. São situações completamente diferentes. Na sequência do parecer, a senadora afirma:

E, mesmo que muitas pessoas ainda pratiquem a discriminação homofóbica, não se pode admitir a prevalência das convicções pessoais de uns sobre os direitos fundamentais de outros.

No enunciado, fica difícil precisar o sentido, parece que as pessoas que praticam discriminação homofóbica não querem o reconhecimento, mesmo assim se deve reconhecer, pois “não se pode admitir a prevalência das convicções pessoais de uns sobre os direitos fundamentais de outros”.

### **A importância deste reconhecimento**

A importância desta decisão judicial é muito grande e pode ser um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária. Também se fica muito preocupado com a compreensão que os ministros tem do alcance de uma decisão dessa do judiciário e do seu significado. Não é objetivo desse reconhecimento combater a violência e a discriminação de gênero contra os homossexuais e grupos chamados de minoria, que convivem com seus companheiros em união estável. Isso foi pouco compreendido pelos magistrados que, numa retórica vazia, tentavam exaltar qualidades e objetivos completamente fora do que foi pedido nas ações judiciais. Pareciam mais políticos querendo convencer seus “eleitores”, os cidadãos do acerto de suas decisões. Um magistrado tem de manter a conduta adequada ao seu cargo e limitar-se a aplicar a lei da melhor forma possível, seguindo a Constituição e as leis infraconstitucionais. Deve



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

deixar a tarefa de fazer discursos para os políticos do Congresso Nacional.

### Referências

- BRAIT, Beth (org.) **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- COULANGE, F. **A cidade antiga**. Edição digital: eBooksBrasil, 2006.
- DESCARTES, René. **Descartes**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.
- DINIS, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2013, Vol. 6.
- DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- GONÇALVES, Carlos Roberto Gonçalves. **Direito civil brasileiro: Direito de família**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012, vol 6.
- KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Martins Fontes, São Paulo, 2006.
- LÔBO, Paulo. **Direito Civil: famílias**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- MONTEIRO, Washington de Barros; SILVA, R. B. T da. **Curso de direito civil**. São Paulo: Saraiva, 2012, Vol. 2.
- PALMA, Tatiana Papesian. **As diferenças entre o casamento e a união estável**. TCC apresentado na Unisal, sob a orientação do prof. Caio Ravaglia. Campinas, 2009.
- PIRES, Francisco Eduardo Orcioli; PIZZOLANTE, Albuquerque. **União estável no sistema jurídico brasileiro**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SILVA, R. B. T. da *In* SILVA, Regina Beatriz Tavares da. (coord.) **Código Civil Comentado**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.
- SILVA, Beatriz Aparecida. **União estável no direito brasileiro**. TCC apresentado na Unisal, sob a orientação da profª Karina Teresa da Silva Maciel. Campinas, 2010.
- STRECK, L.L. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. Livraria do Advogado Editora, Porto Alegre, 2007.
- STOLZE, Pablo; PAMPLONA JR., Rodolfo. **Novo curso de direito civil: as famílias em perspectiva constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2012, Vol. 6.
- TARTUCE, Flávio. **Manual de direito civil**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2012.
- VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil: direito de família**. São Paulo: Atlas, 2014, Vol. VI.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Ocupar-se da Educação ocupando a escola: sujeitos que produzem, questionam e compõem aprendizagens

Por: Bárbara Romeika Rodrigues Marques<sup>2</sup>  
roma.barbara.roma@gmail.com

### Resumo

Buscamos perseguir, a partir de quatro movimentos teóricos, estratégias para conceber a escola que questione e pense a si própria, a partir de seus múltiplos agentes e perspectivas. Afinal, se é possível traçar um caminho a partir do qual nossos espaços de educação formal possam se valer da instiga e emancipação dos sujeitos, será com o comprometimento e inserção de cada um dos envolvidos em seus processos basilares. Ter o aluno como aliado, por esta perspectiva, é convidá-lo a pensar a escola, e pensar na escola. O protagonismo potencializa-se com a base nos sujeitos autônomos, que se empenham em usar a potência humana de dar início a novos processos, sobretudo os que atestam a própria capacidade de recriar, propor, inventar e reinventar. Expressa, também, a urgência de buscar estratégias necessárias à construção do conhecimento em nossos espaços escolares que possam estimular e promover o interesse com as questões educacionais. Estratégias que pensem na ocupação dos alunos, ocupação não apenas de um corpo que se faz presente com bases na apatia, obrigação, burocracias, mas o corpo que pensa a si próprio como principal, constitutivo, que quer ocupar e ocupa. A ocupação dos espaços escolares sob a perspectiva do querer, com a multiplicidade de olhares que se somam, expressa uma educação que efetivamente

---

<sup>2</sup> É doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, é Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, é Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Potiguar – UNP e Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É Servidora Pública Federal, Docente de Filosofia no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotada junto ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET – RJ, atuando como Coordenadora do Ensino Médio, na Especialização, com a disciplina de Ensino, temas e perspectivas contemporâneas em Educação e Ensino; na Graduação, com a disciplina sobre Ensino e administração. Atua na Linha de Pesquisa sobre Educação, Filosofia, Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia, Política e Metodologia de Ensino. Atua no Projeto de Pesquisa sobre Grupo de estudos e pesquisas em Filosofia e Educação, no Projeto de pesquisa sobre Filosofia e Ensino. Atua no Projeto de extensão sobre SEMEAR: Educação para a sustentabilidade. É autora de artigos científicos na mídia nacional. É co-autora no livro “Filosofia e ensino de Filosofia” (2015).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pensa e é pensada por seus agentes. Assim, ao considerar o aluno em seus contornos, instigas, potências... a escola enfim pode seguir com seus processos em consonância com aquilo que leva cada um a ser quem realmente é. A partir deste viés, cabe indagar: o que nos lega o movimento de ocupação das escolas (#ocupatudo)? Que força política o envolvimento com a educação pode legar?

**Palavras-chave:** Autonomia; Envolvimento; Emancipação.

### **Abstrakta**

*Ni serĉas persekuti, de kvar teoriaj movadoj, strategiojn por koncipi la lernejon, kiu pripensas kaj pensas al si mem, el siaj multnombraj agentoj kaj perspektivoj. Post ĉio, se ĝi eblas desegni vojon, de kiu niaj formalaj edukaj spacoj povas uzi la instigon kaj emancipiĝon de la subjektoj, ĝi estos kun la devontigo kaj aliĝo de ĉiu el tiuj, kiuj okupiĝas en siaj bazaj procezoj. Por ke la studento kiel aliancano, de ĉi tiu perspektivo, invitu lin pensi pri lernejo kaj pensi pri lernejo. La protagonismo plifortigas la bazon de la aŭtonomaj aferoj, kiuj strebas uzi la homan potencon komenci novajn procezojn, precipe tiuj, kiuj atestas siajn kapablon por amuzi, proponi, inventi kaj reinventi. Ĝi ankaŭ esprimas la urĝecon serĉi strategiojn necesajn por konstrui scion en niaj lernejoj spacoj, kiuj povas stimuli kaj promocii intereson pri edukaj aferoj. Strategioj, kiuj pensas pri okupado de studentoj, okupado ne nur de korpo, kiu ĉeestas kun bazoj de apatio, devigo, burokratioj, sed la korpo, kiu pensas sin kiel ĉefa, konstituta, kiu volas okupi kaj okupi. La okupado de lernejoj spacoj de la perspektivo de manko, kun la multobla aspekto, kiu esprimas edukon, kiu efike pensas kaj pensas per siaj agentoj. Tiel, konsiderante la studenton en ĝiaj konturoj, instigoj, potencoj ... la lernejo fine povas sekvi kun siaj procezoj laŭ la kondukado de ĉiu, kiun li vere estas. De ĉi tiu paŝo, ni devas demandi: kio movas nin movado de okupado de lernejoj (#okupatudo)? Kio politika forto povas partopreni kun edukado?*

**Ŝlosilvortoj:** Aŭtonomeco; Envolvado; Emancipado.

### **Abstract:**

*We seek to pursue, from four theoretical movements, strategies to conceive the school that questions and thinks to itself, from its multiple agents and perspectives. After all, if it is possible to draw a path from which our formal education spaces can use the instigation and emancipation of the subjects, it will be with the commitment and insertion of each one of those involved in their basic processes. To have the student as an ally, from this perspective, is to invite him to think about school, and to think about*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*school. The protagonism is strengthened by the basis of the autonomous subjects, who strive to use the human power to initiate new processes, especially those that attest to their capacity to recreate, propose, invent and reinvent. It also expresses the urgency to seek strategies needed to build knowledge in our school spaces that can stimulate and promote interest in educational issues. Strategies that think of the occupation of students, occupation not only of a body that is present with bases on apathy, obligation, bureaucracies, but the body that thinks to itself as main, constitutive, that wants to occupy and occupy. The occupation of school spaces from the perspective of want, with the multiplicity of looks that add up, expresses an education that effectively thinks and is thought by its agents. Thus, when considering the student in its contours, instigations, powers ... the school can finally follow with its processes in line with what leads each one to be who he really is. From this bias, we must ask: what moves us the movement of occupation of schools (#ocupatudo)? What political force can involvement with education bequeath?*

**Keywords:** *Autonomy; Involvement; Emancipation.*

É possível convidar o espírito da autonomia à escola, é possível cultivar e conservar alegria, espanto, curiosidade, experimento e força em distintos segmentos escolares no empreendimento do devir-gênio, do sim à vida? a partir de quais estratégias a construção do conhecimento em nossos espaços formais de educação garantirá a emancipação dos sujeitos e mediará a autonomia da aprendizagem, no cerne de seus acontecimentos? Se por um lado não pode haver uma cartilha de diretrizes a guiar o exercício dos envolvidos no processo escolar, por outro é com a perspectiva da emancipação dos sujeitos que uma prática educacional pode se espalhar na disposição aos novos inícios.

É possível aos distintos segmentos educacionais incorporar o *modus operandis devir-criança*, do sujeito emancipado? Por quais perspectivas os movimentos educacionais da *escola que queremos* darão conta de transvalorar valores, em relações

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que se amparem no espanto e na contravenção da pergunta, no ambiente da educação formal? Questões alinhadas ao envolvimento com a educação, no atual contexto histórico: nas ações e relações, nos sentidos que são conferidos ao conhecimento e na relação deste com os modos de envolvimento com o espaço de aprendizagem. Constitui e busca o movimento do pensamento que se reconhece no campo de batalha entre expectativa e realidade, entre a escola que temos e a que queremos. Por isso, as perguntas que direcionam o desenvolvimento desta comunicação propõem suscitar caminhos para pensar em modos a partir dos quais o ambiente escolar possa combinar, em suas ações e relações, caminhos para a expressão do “espírito livre” e do gênio nietzschiano, na busca pela autonomia. Modos e possibilidades para trazer à tona o interesse e a paixão pelo mundo, na circunscrição da pluralidade e singularidade deleuziana, com o fito de nortear as práticas educacionais e para que a habilidade de produzir conceitos seja também a capacidade de pensar as inserções humanas na escola. Afinal, quais as possibilidades que o processo ensino aprendizagem precisa visitar para vermos transitar a emancipação dos sujeitos em nossas escolas?

Dentre infinitas possibilidades, propomos um caminho investigativo que insurja contra o medo, contra a servilidade logocêntrica e a imitação servil dos parâmetros fragmentários de saberes, contra as sublimações da intuição, do corpo, a negação dos aspectos dionisíacos, caros tanto a Nietzsche quanto a Deleuze. Com estes podemos nos valer das armas para lutar contra exclusividade da tendência especulativa imobilista. A partir deste referencial teórico intuimos nossas próprias metodologias e didáticas cotidianas: uma pedagogia do enfrentamento, na abertura e na esperança do envolvimento crítico e participativo dos sujeitos, na permissão das potencialidades dos impulsos humanos. Ao pensar nos sentidos da educação, o caminho de reinvenção faz-



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

se mediação e finalidade, com o qual cada professor ou professora, aluno ou aluna tem a possibilidade de fazer valer seus domínios mais específicos.

Enquanto Nietzsche nos inspira à preeminência do instinto humano autêntico, da afirmação da vida em todos os aspectos, e explora o aspecto crítico da tradição logocêntrica, com Deleuze podemos considerar o caráter filosófico da criação de conceitos, no diálogo com os conceitos já instaurados pela tradição. Nomear, mapear, reinventar estratégias do experimento, da intuição, da criação a partir de um sujeito-peça constituinte. Por este viés, ainda que os dois autores estejam circunscritos num eurocentrismo estrito e que se ancorem sob as bases daquilo que critica – *logos* – o legado proposto neste caminho crítico nos inspira à busca pela potência criadora das reinvenções: com eles e com o horizonte das novas direções, mapeamos outros campos conceituais para solos latinos, para acontecimentos de vidas para-além dos muros e esquemas europeus: o currículo a partir da invenção/ reinvenção; A presença do professor a partir da emancipação de si; A atuação deleuziana da emancipação nos movimentos de sala de aula. A construção do conhecimento a partir da intuição, criatividade, do cultivar da curiosidade. Movimento de construção e desconstrução: cultivar paixões pelo mundo humano e plural, pelo empreendimento com o conhecimento-vida. Vincular arte, vida, indivíduo; sociedade, sujeito e autonomia; transvaloração. O eu e o nós. Reinventar. Fazer com que tudo o que é de fora seja incorporado, modificado, *regurgitado*. Lançar um convite à produção do conceito ao modo deleuziano, no “fazer com” empreendido em cada estudante pode ser problematizado o ensino pautado exclusivamente na “mimesis” dos modelos de importação, na reprodução irrestrita do conceito sacramento repetido. No lugar da centralidade de um fazer pedagógico conteudista e fixado na figura do mestre como

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

agente da transferência de conteúdo, convida aos espaços escolares o “pensar com” e o pensar.

E, afinal, com o intuito de considerar a intercessão do referencial teórico nietzschiano com as especificidades da educação, o caminho é o de buscar reafirmar em potência o aparecimento do gênio, do espírito-livre, do indivíduo capaz de se usar da racionalidade com autonomia. Se quisermos convidar os integrantes da composição escolar ao pensamento autônomo, transitório, inacabado, se quisermos tentar arriscar um novo início, no contra-fluxo e na resistência, acolhemos o conceito de “gênio” conferido sob perspectiva nietzschiana. A genialidade, para Nietzsche, posiciona-se contra as amarras da cultura ocidental e os sintomas da “décadence”, para instaurar a relação entre natureza e humanidade da qual se insurge o sentido comum a uma época. A crítica ao modelo socrático-platônico, da modernidade reducionista e da cultura mercantil, abastece a dimensão política intrinsecamente vinculada à possibilidade de edificação do espírito livre, das potencialidades criadoras da autonomia, posicionando a abertura da extensão autêntica da vida, que apresenta o substrato para a efetivação do homem emancipado e autônomo, sujeito crítico e conhecedor do caminho que tem a percorrer até chegar a ser o que se é.<sup>3</sup>

Com Nietzsche, aprendemos a considerar o espírito livre, na representação do indivíduo-resistência, do homem-exceção, posto que o sentido contra-cultural do espírito livre tem a força não da repetição irrestrita do conceito, das demarcações tradutoras, mas corresponde em igual potência ao modo de viver e escrever do próprio

---

<sup>3</sup> “Neste lugar, já não devo esquivar-me a fornecer a resposta verdadeira à pergunta: como se chega a ser o que se é. E afloro assim a obra-prima na arte da autoconservação – do egoísmo... Se se admitir que a tarefa está bastante acima de uma medida média, nenhum perigo seria maior do que defrontar-se com semelhante tarefa. Chegar a ser o que se é pressupõe que se tem uma suspeita mínima do que se é”. (NIETZSCHE, 1995, p. 61)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Nietzsche, na expressão das forças *agonísticas* – da resistência e da superação, da criação e da dor – dos instintos constitutivos do espírito que se percebe verdadeiramente livre pra ser quem ele é, na inexata experiência de cada infância que habita crianças ou adultos. Por isso, ao incitar a consolidação do homem intuitivo, ao oferecer sua própria vida e literatura como experiência, e ao ser uma forte voz de resistência aos direcionamentos da modernidade, sua filosofia se lança à abertura do pensamento livre. O aparato reflexivo não se propõe a “ensinar a pensar”, não prescreve nenhuma fórmula, na crítica que Nietzsche empreende “não se trata de justificar, mas sim de sentir de outro modo: uma outra sensibilidade.” (DELEUZE, 1976, p. 86).

Depois do encontro com Deleuze e Nietzsche, o que resta a nós, sujeitos constitutivos da escola – com os respectivos significados dos processos de formalização caros ao direcionamento moderno? Sabemos que o fazer pedagógico não se submete aos esquemas pré-moldados, manejos sistêmicos ou aparatos estruturais. Do contrário, toma, devora e transforma os caminhos daqueles que se propõem a pensar a educação e a própria vida de tal modo que se convalide na intuição e na inquietude o espírito emancipado, na genialidade de dizer sim aos aspectos constitutivos da vida, do indivíduo que se desdobra no espírito livre, no movimento da intuição que não se deixa encarcerar. “Aprender a aprender”, aprender a amar o conhecimento e aprender a participar dos movimentos constitutivos dos acontecimentos escolares, inventa e visita conceitos, porque não se prende às demarcações estritamente lógico-matemáticas. O gênio da humanidade não padece do medo. O logocentrismo não restringe seus domínios, o condicionamento não esbarra sua intuição, a repetição irrestrita não domina seus impulsos mais vitais. É o movimento de alegria e força que reafirma um



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

gênio e é o sim da infância que reescreve a genialidade. O gênio apreende o mundo também com o corpo: suas formas de se relacionar com o conhecimento realizam o movimento como possibilidade lúdica.

Com o fito de problematizar o ensino pautado exclusivamente na “mimesis” dos modelos de importação, na reprodução irrestrita do conceito áureo, puro, Oswald de Andrade endossa o coro, com Nietzsche e Deleuze. A potência subversiva, criadora e inventiva do movimento antropofágico traz à tona a atenção necessária à diversidade dos processos de formação e às possibilidades de se contar outras histórias – a partir do contexto cultural as potências aprendentes e ensinantes, em suas múltiplas expressões e possibilidades. Assim, a percepção e o desenvolvimento da autonomia e da potência inventiva dos estudantes, bem como a criação de novos conceitos no diálogo com os conceitos já instaurados pelo conhecimento da tradição, não podem se isentar da imersão no multifacetado potencial das especificidades a partir das quais os campos curriculares necessitam investir.

Valer-se da produção do conceito deleuziano, reafirmar os aspectos antropofágicos da alteridade, elencar *diversidades* às regras universais de julgamento e leis universais que demarcam o saber escolar significa se inserir no mundo, com o arroubo do desafio de refletir, ousar, propor. Cada singularidade reafirma, assim, o ímpeto destruidor da tradição e o respeito a ela, ao afirmar a autonomia de si, e a expressão histórico-cultural de um povo. A *antropofagia do conceito* como lastro procedimental expressa uma pedagogia-manifesto para anunciar a legalização dos espaços de autonomia na sala de aula. Da potência do conceito, a partir da assimilação impura – da negação e da afirmação. Pensamento vivo, afirmativo e corrosivo, na desconstrução e reconstrução do conceito dado. Pois, “aprender não se restringe a

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

adquirir conhecimento. Aprender não é somente resolver problemas, mas, sim, problematizar, produzir, inventar problemas.” (CLARETO, S. maria; NASCIMENTO, L. A. S)

Pela proliferação dos impulsos criativos, na experiência lúdica da incorporação: autonomia na sala de aula, revitalização da coragem da ação e da palavra autêntica. Pela legalização da alegria em sala de aula como prova dos nove. Afinal, se a “alegria é a prova dos nove” (ANDRADE, p. 67), por que ela não vem compor a sala de aula?; Interessa ao educador que aprende também do outro e pelo outro, o entusiasmo criador do movimento antropofágico e seus intermédios no ambiente escolar. Afinal, o exercício do aluno em sua singularidade espelha um movimento de incorporação do conhecimento: devorar o conceito (como nos convida Deleuze), regurgitá-lo a partir da afirmação de si (tal qual Nietzsche). O eu, o outro, o nós. Antropofagia cultural, cerceamento dos compostos procedimentais do lugar-solo de onde se aprende. O modo de incorporar, de devorar o que é o outro, de sorver-lhe o que há de melhor para partir da incorporação e fazer surgir o novo, é a inspiração e é arma, pois, para questionarmos as formas constituídas em metodologias, currículos, na disciplinarização e controle da moderna educação o ponto de partida passa a ser a autonomia do sujeito. “A vida é devoração pura”. (Idem, p. 139)

O aspecto oswaldiano de localizar o multifacetado potencial inventivo brasileiro constitui movimento contínuo e inconstante de quem constantemente aprende a aprender e aprende a ensinar, cotidianamente, pois com ele podemos nos armar de elementos para pensar outros modos educacionais, outras inserções com o conhecimento. De um sujeito localizado cultural e historicamente, dentro de contextos próprios, comuns e incomuns, na novidade que cada nascimento logra ao mundo. A



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

abertura que esse movimento confere às formas escolares – conteúdos, possibilidades curriculares, os procedimentos didático-metodológicos, modos de relações que se estabelecem na escola, dentre outros – encaminha-nos à perspectiva da invenção e reinvenção de aprender e ensinar.

Com o fortalecimento intelectual da intuição, da autosugestão de modos do fazer e da reafirmação da criatividade intelectual, a força de ser o que se é revela-se a potência do sim e a autonomia do sujeito: do “sim, nós podemos” nos processos escolares; da curiosidade na descoberta do conhecimento, do *amor mundi* ao modo arendtiano; da permissão de um mundo de possibilidades emancipatórias; da ousadia de convidar a alegria a entrar na sala de aula – em distintos segmentos escolares.

Com os devidos descaminhos das reticências, somos levados a um *querer-reinventar* a vontade de potência propositiva, na captura de Rancière os modos de ser um mestre ignorante. Dessa forma, compõe essa combinação de intuições, conceitos, perspectivas, caminhos e descaminhos o personagem Joseph *Jacotot*, a partir do livro “O mestre ignorante” na atuação intuitiva de quem emancipa o outro, emancipando também a si, a partir das práticas escolares. E por que não pensar um novo começo a partir e com a Educação? Ao devorar Rancière enxergamos para além dos arranjos burocráticos do sistema escolar e com ele o educador atento ao cuidado com o outro investe e cultiva o hábito de refletir sobre o exercício da docência e propõe questionar: quem é esse outro que aprende? Qual a melhor maneira de potencializar os mecanismos da construção do conhecimento nos vincos do processo ensino-aprendizagem? De que modo conseguiremos intensificar nosso potencial crítico e criativo em ambiente escolar? Existe em mim, professor ou professora, a autonomia do pensamento para que a partir de então esse outro também esteja emancipado?



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Problematizar sentidos e práticas educacionais passa ser o ponto de partida e o desafio dos envolvidos com o acontecimento escolar. É então que o educador, essa peça-chave de uma engrenagem complexa que não se deixa cercar em fórmulas, esse desbravador-experimentador de distintos meios, passa a investir nos movimentos de constituição, na construção das relações e entendimentos da ação. Afinal, é tomando como base a inserção crítica e o investimento reflexivo a partir que pensamos nosso acontecimento escolar: pensando com, suscitando o pensamento que questiona, propõe, e confere novos inícios. Se quarenta alunos habitam uma sala, quarenta e um são aprendentes e ensinantes, posto que os papéis se permutam na condição da vida de se reciclar em seus aspectos menos prováveis e mais transitórios. Afinal, professor não tem nada a aprender? aluno, este “ser sem luz” nada tem a permutar? Se tantos outros e outras para além das perspectivas de Nietzsche, Deleuze, Oswald de Andrade e Jacques Rancière contribuem para composição da educação que se ocupa de si própria, que opera a partir das relações de autonomia e construção de conhecimentos, estes são expressão de uma linha de convergência para se pensar uma educação que permita o aparecimento de atores emancipados – que tanto pense as práticas comuns ao processo de ensino-aprendizagem quanto busque, com o aparato crítico, aprimorar as relações e acontecimentos comuns à escola.

Problematizar o contexto dos acontecimentos escolares é, sobretudo, considerar a perspectiva de quem aprende, permitir perguntar de que modo o aluno é capaz de pensar por si os elementos dos quais se vale para obter, fixar e aproveitar os conhecimentos adquiridos na escola. Afinal, se considerarmos distintas didáticas enquanto “pedagogias do experimento” cabe sobretudo ao aluno a co-participação no processo reflexivo e na deliberação de aplicabilidades dos processos relacionados.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Experimentar o movimento da reflexão como meio de conferir o deslocamento a outras perspectivas educacionais, em novos modos se relacionar com os processos de formação que permitam, em especial, a emancipação do ser, na localização de uma *experiência da autonomia* para as práticas escolares e na formação/transformação de quem aprende e ensina.

Até onde nos leva o movimento de questionar os vincos da educação formal a partir de diálogos possíveis, com Nietzsche, Deleuze, Rancière, Oswald de Andrade? Que intercessões, caminhos e direções nos fornecem as possibilidades de uma educação emancipada? Sem encerrar uma fórmula pronta e ao problematizar as dobras obtidas no percurso didático, cada componente que se lance à docência percebe que a multiplicidade de variáveis que acompanha o cotidiano escolar e cada indivíduo-universo componente dessa totalidade requer antes de tudo enfrentamento. Contravenção às regras tão bem estabelecidas e uma certa anarquia frente a valores que se petrificam pela repetição incondicional, normatizações e burocracias que antes transformam o maquinário humano em engrenagem mecanicista: destitui-se o humano do indivíduo para em seu lugar fazer morar o homem repetição, o homem-número. O sistema bem articulado das leis dos mecanismos de dominação, fígam pela obrigação, cooptam pelo aprisionamento administrativo, transformam a escola no teatro do fingidor – aquele que finge ensinar, aquele que finge aprender e os que suportam estar onde está com vistas a algo que virá. Algo que no horizonte da escola que espelha o mundo moderno, transforma e é transformado em moeda de troca das relações mercadológicas. Porquanto o promessa da *melhoria da vida* se resume no horizonte da vida individual e ascensão social/fincanceira, a educação serve e é servida ao maquinário previsível da instrução: forma-se um ofício, ensina-se a repetir.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Mas, afinal, de quais as armas podem se valer aqueles para quem a potência aprendente e ensinante torna-se clarão, no breu de questões já tão bem asseguradas pela força do *assim-é, assim-será*, solo instituinte da maioria das escolas formais, *status quo* da estrutura fundamental do sistema educacional brasileiro? A bandeira que se visualiza ao longe transparece letreiros de um movimento embalado primeiro pela inserção crítica para em seguida convocar a intuição como aliada ao conhecimento. A intuição de não buscar nas fórmulas, metodologias e procedimentos a chave do exercício docente, mas que investe no experimento de cada componente basilar, indivíduo-universo, aluno. O pensamento emancipado que convoca cada peça-componente para tomar parte e fazer parte nesse todo escolar faz do aparato intuitivo seu pressuposto: ele instiga a “pensar com”, valida cada potência inventiva e trata de recriações com a liberdade de quem além de repetir, também sabe executar, com autonomia e liberdade.

Ter o estudante como aliado, por esta perspectiva, é convidá-lo a pensar a escola, e pensar na escola. A autogestão de si só se torna possível com a base nos sujeitos autônomos, que se empenham em usar a potência humana de dar início a novos processos, sobretudo os que atestam a própria capacidade de recriar, propor, inventar e reinventar. Expressa, também, a urgência de buscar estratégias necessárias à construção do conhecimento em nossos espaços escolares e que possam instigar e promover o comprometimento de cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Estratégias que pensem na ocupação dos alunos, ocupação não apenas de um corpo que se faz presente com bases na apatia, obrigação, burocracias, mas o corpo que pensa a si próprio como basilar, constitutivo, que quer ocupar e ocupa. de que modo tornar possível que nos ocupemos, filosoficamente da educação? De que



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

modo instigar o aparecimento de sujeitos que produzem, questionam e compõem aprendizagens?

### **Para não finalizar: Notas a partir de um exemplo-inspiração – o que aprender com o movimento #ocupatudo?**

A ocupação dos espaços escolares sob a perspectiva do querer, com as vestes coletivas de olhares que se somam, expressa uma educação humanizada que efetivamente pensa e é pensada por seus agentes. Assim, considerar o aluno, em seus contornos, instiga, potências... quando do convite para que venha a compor espaços e transitar na composição de currículos, avaliações ou mesmo no entendimento de processos administrativos, burocráticos... a escola enfim pode iniciar e seguir com seus processos em consonância com aquilo que cooptamos nas filosofias mencionadas no presente trabalho.

A inspiração para que possamos criar e recriar uma escola ocupada por empenho e querer, mediada pela *pedagogia da alegria* e com vistas à emancipação dos sujeitos, mostra-se, no atual contexto brasileiro, a partir, por exemplo, do movimento *#ocupatudo*: a expressão da coletividade dos alunos fornece algumas pistas para tal:

Os estudantes da rede estadual estão ocupando as escolas do Rio de Janeiro, desde o dia 21 de março de 2016. Ao longo do mês até o dia 14 de abril deste ano, 34 escolas já haviam sido ocupadas. Os estudantes que estão nessas ocupações lutam por melhorias na merenda escolar e na infraestrutura das escolas, além disso, apoiam a greve dos professores, pelo pagamento do salário atrasado e melhores condições de trabalho, lutam também contra os cortes de verbas que ocorreram na educação estadual. Para os alunos que já estavam indignados com o descaso pela educação, pela falta de equipamentos nas escolas e condições de trabalho dos professores e de estudo para os alunos, com o apoio de professores, decidiram radicalizar ocupando as escolas, para que a sua voz seja, enfim,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ouvida. Nessa ocupação, são realizadas atividades nas escolas pelos próprios alunos, entre elas: pré-vestibular, grandes aulas públicas, com temas como história, sociologia, e ainda, debates para discutir os reais problemas da sociedade a partir de temas atuais. Os alunos organizados no movimento *#ocupatudo* fizeram pautas internas de reivindicações, mas também elaboraram pauta coletiva para todos que ingressarem no movimento. Destacamos pontos principais das pautas propostas coletivamente: \*Eleição direta para diretor em cada escola; \* Passagens ilimitadas no RIOCARD, não mais passagens limitadas a ida e volta por dia; \*Provas feitas pelos professores e não pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), que é uma empresa terceirizada; \*Apoiam também a pauta dos professores em greve, que exigem, por exemplo, solucionar os atrasos no calendário de pagamentos dos salários e acabar com os ataques ao regime previdenciário; \* *Fim do currículo mínimo, que todas as escolas tenham uma boa infraestrutura*, (AZEVEDO)

O protagonismo dos estudantes, a tirar pela autogestão, organização coletiva e capacidade de mobilização a partir das mídias, são itens cabais para que possamos considerar a ocupação dos espaços com a base no querer e pertencer: não há relação com obrigação, não há promessa de obtenção de notas, por que alunos e alunas se apropriam da escola? A percepção desses jovens ocupantes demonstra ser do papel colaborativo o sentido da atuação direta nas deliberações escolares, ao passo que ampara e fundamenta que é “pensar a” e “pensar na escola” a chave para o comprometimento efetivo de suas partes. As “lições” que fornecem cotidianamente esses alunos ocupantes são mais que pistas para que possamos pensar um outro *lócus* escolar, constitui-se o estopim para se refletir o empreendimento de outros sujeitos escolares, com vistas à emancipação, autonomia do pensamento e potencialidade investigativa e inventiva.

Buscamos perseguir, a partir de quatro movimentos teóricos, as estratégias para se pensar a escola que questione e pense a si própria, a partir de seus múltiplos agentes e perspectivas. Afinal, se é possível traçar um caminho a partir do qual nossos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

espaços escolares possam se valer da instiga e emancipação dos sujeitos, será a partir do comprometimento e inserção de cada um dos envolvidos em seus processos basilares. O que o movimento autônomo iniciado por estudantes tem a nos dizer sobre nossas ações? Será que nos permitiremos a inspiração necessária aos passos subsequentes?

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Oswald. **A utopia antropófaga**. São Paulo: Globo, 2011.
- ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- .AZEVEDO, JULIANA LIMA. “#OCUPATUDO O QUE ESTÁ ACONTECENDO COM AS ESCOLAS RIO DE JANEIRO?” [HTTP://CLIPPSOCIOAMBIENTAL.BLOGSPOT.COM.BR/2016/04/OCUPATUDO-O-QUE-ESTA-ACONTECENDO-COM-AS.HTML](http://clippsocioambiental.blogspot.com.br/2016/04/ocupatudo-o-que-esta-acontecendo-com-as.html). ACESSO EM: 09.05.2017.
- CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, L. A. S. “A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção” *In* Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 306-321, Set/Dez 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1994.
- LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” *In* **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 2-28, 2002.
- NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia da Letras, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **A Visão Dionisíaca do Mundo, e outros Textos de Juventude**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Correspondência com Wagner. Apr. por Elizabeth Foerster-Nietzsche** Lisboa: Guimarães Editores, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VATTIMO, Gianni. **Diálogo com Nietzsche**. Ensayos. Buenos Aires: Paídos, 2001.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

XAVIER, Ingrid Muller. "Filosofia em tempos de adrenalina" *In* KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Um Click na Cultura Escolar por Geertz e Bourdieu: Internacionalização do Currículo como alternativa de resistência

**Por:** Indiamaris Pereira<sup>4</sup>

indiamaris@gmail.com

&

Paulo Roberto Sehnem<sup>5</sup>

### Resumo

O presente trabalho ensaístico propõe uma alegoria à composição fotográfica; nele objetivamos retratar as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar para refletir sobre a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um espaço formativo inclusivo e democrático. Mediante pesquisa bibliográfica, baseada

---

<sup>4</sup> É mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, é Especialista em Supervisão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – é Especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, é Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI e é Técnica em Magistério – Educação Infantil pela Escola Estadual de Ensino Básico Deputado Nilton Kucker. É Servidora Pública Federal, Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotada junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, no campus da cidade de Palhoça – SC. É co-autora dos seguintes livros: “Pedagogia social e educação integral: campos educacionais em construção no Brasil” (2018); “Cultura, história de vida e memória: lugares de enunciação” (2018) e “Educação, aprendizagem e tecnologias: relações pedagógicas e interdisciplinares” (2018).

<sup>5</sup> É Doutor em Educação pela Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI, é Mestre em Educação pela Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI, é Especialista em Psicopedagogia pela Associação Catarinense de Ensino – ACE e é Graduado em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino – ACE. Atua na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, é Presidente da Associação de Pesquisa e Extensão em Educação de Joinville – APEEJ, é professor no Instituto de Pós-graduação e Extensão – IPGEX, é Diretor Geral do Colégio Adventista de Joinville e é professor visitante na Sociedade Educacional Santo Antônio – INESA. Atua no Projeto de pesquisa sobre Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras por indicadores de aprimoramento de competência linguística. É revisor do periódico “Entretextos” – UEL. É autor de artigos científicos na mídia nacional. É co-autor do livro “O Programa Ciência sem Fronteiras em avaliação” (2017); “Pedagogia Social e educação integral” (2018) e “Educação e linguística” (2007).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

primordialmente em Geertz (1989; 2008) e Bourdieu (1964; 1979; 1993; 2006). Confirmamos a hipótese de que o aparato teórico metodológico da Internacionalização do Currículo -IoC - pela perspectiva intercultural à luz dos sincronismos teóricos que se entrelaçam entre os constructos já fundamentados advindos da sociologia e da antropologia, que discorrem a respeito da cultura, fornecem arcabouço, conceitual e prático, para composição do espaço escolar acolhedor à todos os estudantes, e que valorize as diversas culturas que ali transitam. Concluimos que se a cultura é a lente através da qual o homem vê o mundo, a escola tem a possibilidade de fornecer um jogo de lentes variado e mais completo, que permitirá aos estudantes contemplar a vida em maior plenitude e com mais fluidez, enxergando com mais nitidez seu papel na sociedade.

**Palavras chave:** Bourdieu; Internacionalização do Currículo; Cultura; Cultura escolar.

### **Abstrakta**

*La aktuala ensaya papero proponas alegorion al la fotografio kunmetaĵo; Ni celis portreti la rilatoj de potenco kaj superregado kiun trempas la lernejo kulturo, konsideri la eblan, dezirindan kunmetaĵo de la lernejo kiel inkluziva kaj demokratia trejnado spaco. Tra bibliografiajn esplorado, bazita ĉefe sur Geertz (1989; 2008) kaj Bourdieu (1964; 1979; 1993; 2006). Ni konfirmas la hipotezon ke la metodika teoriaj aparato de Instruplano Internaciigo -IoC - interkultura perspektivo en la lumo de la teoriaj timings ke interplektas inter la konstruojn jam fondita levitaj pro sociologio kaj antropologio, kiu parolas pri la kulturo, disponigi kadron conceptuales kaj praktika, por komponado de bonvenigaj lernejo medio por ĉiuj studentoj, kaj kiu taksas la diversaj kulturoj kiu pasas tie. Ni finas ke la kulturo estas la lenso tra kiu la homo vidas la mondon, la lernejo povas provizi aro de diversaj lensoj kaj plej kompleta, kio permesos al studentoj kontempli vivon en pli granda pleneco kaj pli glate, vidante per Pli agordi ilian rolon en socio.*

**Ŝlosilvortoj:** Bourdieu; Internaciigo de la Plankurso; Kulturo; Lerneja kulturo.

### **Abstract**

*The present essay paper proposes an allegory to the photographic composition; it aims to portray the relations of power and domination that permeate the school culture to reflect on the possible, and desirable, composition of the school space as an inclusive and democratic formative space. Through bibliographic research, based primarily on Geertz (1989, 2008) and Bourdieu (1964, 1979, 1993, 2006). We confirm the hypothesis that the theoretical methodological apparatus of Internationalization of the Curriculum*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*- IoC - by the intercultural perspective in the light of the theoretical synchronisms that are intertwined between the already founded constructs coming from the sociology and the anthropology, that discuss with respect to the culture, provide framework, conceptual and practical, for the composition of the school space welcoming to all students, and that values the diverse cultures that pass through. We conclude that if culture is the lens through which man sees the world, the school has the possibility to provide a varied and more complete set of lenses, which will enable students to contemplate life more fully and with greater fluidity, more sharpen their role in society.*

**Keywords:** Bourdieu; Internationalization of Curriculum; Culture; School culture.

### **Capturas Iniciais**

Ao observarmos uma fotografia podemos perceber o registro de fatores semióticos importantes das relações sociais retratadas nesse registro que, segundo Bourdieu (1990), pode ser tomado como elemento de análise dessas relações para a compreensão de estruturas e fenômenos sociais. Não é necessário gozar de grande conhecimento técnico para concluir que quanto mais treinado for o olhar do fotógrafo, mais habilidoso ele será em reconhecer, manipular e apresentar o objeto fotografável. Equitativamente é pela cautela do olhar, instruído e atento, do espectador durante a observação imagem, que se deixa revelar a mensagem recôndita nas sutilezas e intencionalidades dos elementos capturados, dos detalhes do enquadramento, da disposição das luzes, enfim, na composição da imagem.

No entanto assim como para Bourdieu e Bourdieu (2006), o verdadeiro objeto da fotografia não são os indivíduos, mas as relações entre eles; a alegoria da composição fotográfica aqui proposta não tem a intenção de apenas capturar os movimentos executados pelos agentes que circulam no espaço escolar, mas sim pretende retratar as relações de poder e dominação que permeiam tal ambiente, para



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

atingir nosso principal objetivo, qual seja, refletir sobre a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um local formativo inclusivo e democrático.

Partimos da hipótese de que o aparato teórico metodológico da Internacionalização do Currículo – IoC - pela perspectiva intercultural à luz dos sincronismos teóricos que se entrelaçam entre os constructos já fundamentados, advindos da sociologia e da antropologia, que discorrem a respeito da cultura, fornecem arcabouço conceitual e objetivo para composição do espaço escolar que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam. Para comprovar tal prognóstico buscamos aproximar os três campos do saber harmonicamente e focar primordialmente em suas complementaridades.

Para a fotografia, quase tudo que emite luz pode ser uma fonte de iluminação aproveitada, no entanto, a adequação da escolha do recurso luminoso reflete no efeito final da imagem. Dessa forma continuamos com a alusão a produção fotográfica, citando Geertz (1989, p.76), para quem as fotografias “são distribuídas irregularmente entre as pinturas verbais, sem se referir a elas, vagamente intituladas [...] e, em sua maioria, destacadas, como exibindo um discurso próprio”, buscaremos, então, nosso discurso próprio convocando-o a fazer parte do nosso registro fotográfico, garantindo a presença do discurso antropológico, que será enriquecido pelo pensamento sociológico, representado por Bourdieu, com quem concordamos que “fazer parte de uma fotografia é garantir o testemunho da presença” (BOURDIEU E BOURDIEU, 2006, p.37).

Justificamos nosso apuramento na seleção das “luzes” teóricas socioantropológicas que acompanharão esta composição, mediante a relevância das teorias sociais elaboradas pelos autores, bem como, pela completude que estas teorias



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

reciprocamente se conferem; diante destes argumentos alegamos, então, que a apuração dos autores convocados não representa uma restrição epistemológica, mas sim, um delineamento teórico, ainda que interdisciplinar, que se abstém de eclecticismos defectivos.

Geertz (1989), tece críticas a ampla multiplicidade de conceitos, considerada, por muitos, a maior realização da antropologia da primeira metade do século XX, defendendo que a amplitude conceitual (citado pelo autor como ecletismo) tenha tornado o termo confuso. Evitaremos o ecletismo, que o autor cita como um auto frustração, desenvolvendo uma discussão sobre a cultura escolar com a presença de fundamentos teóricos já consolidados pelo próprio autor, a respeito da cultura, concomitante a isso buscaremos consonância com o pensamento Bourdieu, refletir sobre a cultura escolar e as relações de poder e dominação que a permeiam. Essa vinculação está pautada na compreensão de que as instituições de ensino têm se tornado as maiores difusoras e legitimadoras de culturas.

Segundo Luna (2016), estudos etnohistoriográficos dessas instituições, alertam constituição de universalismos e “em países latino americanos e no Brasil, em particular, a educação escolar marca-se por um processo de homogeneização cultural de natureza eurocêntrica” (p. 33). Esse processo deve ser combatido nas escolas, sumariamente pelos professores que, seriam os responsáveis pelas mediações culturais compreendidas como resultante do entrecruzamento de conhecimentos artísticos, estéticos e políticos. (KUPIEC, NEITZEL & CARVALHO, 2014; BORBA, NEITZEL E CARVALHO, 2016)

A IoC, ao localizar-se transdisciplinarmente, é capaz de “garantir a infusão das perspectivas multiculturais contidas e buscadas em/por todos em uma sala de aula

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas. ” (LUNA, 2016, p.37), propiciando às instituições de ensino um espaço de debate crítico acerca da natureza eurocêntrica da seleção e legitimação dos conhecimentos a serem por ela propagados. Ainda respaldados por Luna (2016) reafirmamos que a IoC se apresenta como uma oportunidade de abertura de espaços para a diversidade e para o cruzamento de culturas. Diante do exposto é inquestionável que a construção de uma concepção de cultura e cultura escolar que buscamos não poderia, por mais que coerente com os objetivos da IoC, ser concebida valendo-se da contribuição de uma única área do conhecimento, bem como, não poderia também ser construída diante da visão singular de um sujeito.

Após o antelóquio já cedido pelas capturas iniciais, na primeira seção efetiva deste ensaio, está dissertado a convergência nas ideias de Geertz e Bourdieu, na qual recorreremos a diversidade dos saberes para completar o hiato encontrado na revisão de literatura, que apontou para a carência do aprofundamento da caracterização de cultura e cultura escolar mediante o cruzamento de perspectivas que se apresentassem consubstanciais à IoC. Na subseção contínua retratamos as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar e como se articulam e atuam sobre os estudantes. A Terceira seção deste artigo se expressa mediante a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um local formativo inclusivo e democrático que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam. O epílogo denota a respeito das inferências dos pesquisadores.

### **A cultura escolar pela convergência na lente da antropologia e da sociologia**

Conforme anteriormente já citado, as inquietações com relação à noção de

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

cultura não são inéditas, nem encontram consensualidade entre os diversos pensadores que se debruçaram sobre o estudo do conceito; da mesma forma, são também plurais as áreas de conhecimento que teorizam a respeito do termo, que por ser inegavelmente polissêmico, encontra e cede anteparo epistemológico multidisciplinar.

Partindo da inferência de que os campos do conhecimento subsidiam reflexões sob diferentes ângulos aos fenômenos vivenciados pela humanidade, se explorado por esse prisma pode-se assentir que a polissemia do termo é entendida como justificada; O produto das reflexões acerca da conceituação de cultura muda de acordo com a episteme basilar, igualmente a significação atrelada aos pressupostos epistemológicos mudam de acordo com a cultura vigente. Benedict (1972) traz interessante analogia ao referir-se a cultura como a lente através da qual o homem vê o mundo. Assumindo a analogia ao processo de reproduzir imagens sobre uma superfície fotossensível, nos aflora a curiosidade em averiguar como essa lente se estrutura e como refina os feixes de realidade que sobre ela incidem.

A interdisciplinaridade, que já afirmamos ser inquestionável, para a construção de uma concepção de cultura que buscamos, é evidenciada pelo próprio Geertz (1989); quando o autor começa a construir uma proposta de conceito de cultura, ele apresenta aproveitamento dos estudos sociológicos nos quais o homem é citado como um animal amarrado a teias de significados por ele tecido; Para Geertz (1989), a cultura é compreendida como sendo essas teias.

Com tal argumentação aspiramos exemplificar que a própria noção de cultura amplamente adotada pela antropologia é concebida em intersecção ao olhar sociológico; novamente, evidencia-se que a construção do conhecimento não se obriga



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

a ser mono epistêmica para ser consistente, antes, precisa ser coerente.

A teia a qual cada um de nós estaria a fiar é formada pela operação das diferentes interações e experiências no âmbito social; de tal emaranhado de significados interligados resultam as variações em nosso comportamento, a plasticidade frente a novos elementos condicionantes sociais permite ao ser humano adaptar-se em diversificados sistemas culturais<sup>6</sup>.

Enquanto Geertz (1989), nos elucida que a experiência humana é uma sensação apreendida, e, também, “uma hierarquia estratificada de estruturas significativas, consiste de ações, símbolos e sinais, de trejeitos, lampejos, paródias etc.” (p. 175), Bourdieu estrutura a ideia de que nessa experiência ocorre o encontro do ser humano com a sociedade, do individual com o comunitário, cuja mediação decorre do que o autor denominou de *habitus*, que, segundo ele, trata-se de:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (1983, p. 65)

Podemos então afirmar que o *habitus* harmoniza a realidade extrínseca ao ser humano à intrínseca, dispondo de modos de compreensão e apropriação das experiências no meio social. O ser humano é resultado da cultura desse meio, logo, pode se considerar como coerente a busca de Geertz (1989) por uma definição de ser humano baseado na cultura, afinal, mesmo que dispusessem de condições sociais e anatômicas idênticas, ainda assim, o comportamento expresso pelos sujeitos será produto do aprendizado pelas experiências vivenciadas em seu meio e da reprodução

---

<sup>6</sup> [...] uma organização de fenômenos tão inter-relacionados que a relação de uma parte com outra é determinada com o todo”. (WHITE, DILLINGHAM, 2009, p. 81)



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de padrões previamente estabelecidos pelo grupo social no qual está inserido.

Para Geertz (1989) a cultura não se trata de comportamentos concretos, e sim de um conjunto de mecanismos de controle para gerir o comportamento das pessoas através de signos e significados que são partilhados entre os atores sociais, não dentro deles, pois para o autor a cultura é pública pois os símbolos são partilhados pelos membros.

Para compreender o significado de um signo é preciso compreender a cultura que o criou, dado que, os sistemas culturais não seguem uma lógica universal, conforme Bourdieu e Passeron (1982):

“A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’. ( p. 23)

Esse arbitrário cultural, definido acima, é partilhado no grupo social pelos sujeitos mais experientes e internalizados pelos iniciados que constroem disposições internalizadas em consonância com o padrão social convencionado pelo coletivo; esse processo é chamado de endoculturação e pode ocorrer de forma sistemática ou não. No primeiro caso pode-se citar a mediação cultural por instituições que usam metodologias formais de transmissão, como as instituições de ensino e/ou religiosas, já no segundo, cita-se, os núcleos familiares e outros grupos sociais cujas formas de transferência não são previamente planejadas.

Da mesma forma que fotógrafos compartilhando o mesmo conjunto de lentes, nas mesmas condições, podem produzir fotografias diferentes de acordo com a



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

forma como calibram suas lentes, sujeitos que compartilham dos mesmos preceitos culturais do grupo social ao qual participam, podem, também, produzir artefatos culturais individuais, fruto das suas percepções e apreensões pessoais, ou seja, “variações de um mesmo padrão cultural”(LARAIA, 2004, p.33). Ao aceitar tal afirmação significa ampliar nossa concepção para além de uma noção de cultura, mas, de culturas, no plural, que embora sejam desenvolvidas no coletivo de cada grupo social, também ganham escopo ímpar para cada indivíduo.

Isto quer dizer que nossas predileções pessoais, embora sejam subjetivas, são apreendidas no decorrer de nossa convivência social e mediada pelos atores sociais com os quais temos contato; ou seja, são disposições determinadas socialmente, "o gosto é o princípio de tudo o que temos (pessoas e coisas), de tudo o que somos para os outros e é através dele que classificamos e somos classificados". (BOURDIEU, 1979. p.59).

Se ao observar o mundo, ajustado pela calibragem de sua lente, fotógrafos podem obter diferentes capturas, a crença de que a sua composição é a mais adequada fará com que a fotografia outrem seja avaliada como inferior; fenômeno análogo ocorre com a cultura na sociedade, pois, se é através do gosto, aprendido socialmente, que os sujeitos classificam o universo que os cerca, é também através dele que é edificada a estrutura de comparação para o que deve, ou não, ser considerado legítimo.

Etnocentrismo trata-se da forma como os indivíduos veem o mundo através de sua cultura e, tem propensão à “supervalorização da própria cultura em detrimento das demais. Todos os indivíduos são portadores desse sentimento e a tendência na avaliação cultural é julgar as culturas segundo os moldes da sua própria.” (MARCONI,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

2005, pág. 32); os comportamentos etnocêntricos resultam também na apreciação negativa dos padrões culturais de outros sistemas culturais, induzindo atitudes racistas, intolerantes e violentas. (LARAIA, 2004);

No sistema capitalista ocorre a formação de classes e as desigualdades são inevitáveis. Dessas divisões surgem grupos dominantes, que conseguem se impor e legitimar sua cultura como a de maior valor, dessa maneira a estabelece como a cultura dominante. Bourdieu (1979) elucida que esses grupos detêm realmente “o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto das informações legítimas” ( p. 169), a esse aglomerado de conhecimentos e práticas, legitimados pelas classes dominantes, o autor apelidou metaforicamente de capital cultural, que se trata de:

(...) conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 2011, p. 67).

Segundo ele, o capital cultural é transmitido aos indivíduos dos grupos dominantes pela mediação de seus ascendentes, compondo sua herança cultural, que é baseada na cultura dominante, desse modo perpetua-se a estrutura social preexistente pois para os sujeitos que não fazem parte das classes dominantes, e não partilham de tal legado, é quase impossível acessar esse capital, afinal, como anteriormente citado, embora, a cultura seja pública nem todos os sujeitos, mesmo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que compartilhem de um mesmo meio social,

Nenhuma pessoa é capaz de participar de sua cultura integralmente, a participação do indivíduo possui limitações, como por exemplo, a idade, que em nossa sociedade regula muitos dos acessos dos sujeitos, logo, pode ser considerada como um impeditivo de ordem cronológica. Porém, além dos impeditivos de ordem cronológica, estão os de ordem cultural, que de acordo com o autor não apresenta uma lógica evidente. (LARAIA, 2004).

A dinâmica da cultura das classes dominante é estrategicamente instável, ela sofre alterações que objetivam proteger sua distinção das culturas consideradas - através da base de comparação que é a própria cultura dominante- inferiores; desse modo “novas tendências vão garantir que o acesso à cultura legítima seja facilitado a uns - pela familiaridade e sensibilidade e adquirida com o *habitus* - e dificultada a outros - aos que estão socialmente distantes e internamente despreparados pela ausência do *habitus*.” (Silva, 1995).

Como já vimos no decorrer desse artigo, o arbitrário cultural não encontra nenhuma fundamentação que não se justifique em si mesmo; a concepção antropológica assume que nenhuma cultura é de fato superior a outra. A única explicação para o fato de uma cultura se tornar dominante é por que os grupos que a experienciam o são. Portanto a legitimação da superioridade atrelada a cultura exercida pelas classes dominantes é uma violência simbólica sem fundamento objetivo, baseada exclusivamente no etnocentrismo; para Bourdieu (1997) violência simbólica se trata de:

(...) toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural. (p. 204).

Tal visão estrita da diversidade humana também incide sobre as classes dominadas fazendo-as aceitar a cultura dominante como superior, mesmo que não exista justificativa epistemológica para crença em modelos culturais superiores que mereçam ser inquestionavelmente seguidos; as instituições de ensino se convertem em aparato de sustentação das desigualdades sociais através da perpetuação do arbitrário cultural dominante.

### **Retrato das relações que permeiam a cultura escolar**

A escola é o principal meio pelo qual a classe dominante se mantém; é no contexto escolar que o patrimônio científico e cultural acumulado pela humanidade deveria ser transmitido aos estudantes, no entanto, por se constituir de saberes considerados universais e dominantes, apenas o arbitrário cultural dominante é contemplado neste espaço; quer seja na delimitação das disciplinas que compõem o currículo formal ou na seleção dos valores e comportamentos enaltecidos no currículo oculto, as instituições de ensino privilegiam os estudantes que herdaram o capital cultural das classes dominantes.

Ao refletir sobre a assimilação da redução dos conhecimentos a um paradigma, Luna (2016) indaga quanto e quantos foram deixados de fora da escola. Pensamento similar é também explorado por Bourdieu (1964), para ele a escola consegue eliminar alguns estudantes sem ter que excluí-los integralmente, pois, “o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se trata das classes mais desfavorecidas” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 11), sendo portanto,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de acordo com ele, incapaz de possibilitar a democracia ou, ainda menos, de alavancar uma educação igualitária pois:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1999, p. 58).

O sistema de ensino, ao dissimular sua real atuação, encobre seu atributo arbitrário, apregoando a cultura escolar como livre de interesses hierárquicos, por tanto, legítima (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Desse modo naturaliza a violência simbólica que exerce sobre os sujeitos ao instituir o processo de homogeneização cultural.

A pretensão de um mundo monocultural reduziu o conhecimento científico a um modelo epistemológico único e completo. Resultado de tal pretensão foi o desperdício dos saberes alternativos ao pensamento hegemônico; somente o patrimônio considerado científico - ao qual os filhos das classes dominante possuem afinidade anterior ao ingresso na instituição devido sua herança cultural- é reconhecido; saberes de outros povos grupos e grupos sociais cujas práticas divergem do paradigma dominante são menosprezados, silenciados ou mesmo excluídos. (LUNA, 2016). Por esta perspectiva a escola assume claramente a função de reprodução da ordem social:

Independente das novas funções sociais que a escola assume,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado. A escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é doxa e diz respeito a opinião, conseqüentemente não deve ser objeto de trabalho escolar. [...] o conhecimento que diz respeito a escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, conhecimento sistematizado. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado. (SANTOS, 1992. p.19)

A seleção dos saberes considerados científicos a serem socializados sistematicamente pela escola acontece a partir de uma perspectiva etnocêntrica que corresponde ao paradigma determinado no arbitrário cultural dominante; afinal “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 36). Santos (1985) nos alerta ainda para a característica fundamental do paradigma dominante que é negar a racionalidade de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum e das humanidades.

Santos (2002) nos alerta também que aquilo que não existe é, na verdade, produzido como tal, em relação a cultura escolar percebemos que as culturas da classe dominada são intencionalmente excluídas, porém os educandos são tratados como se não fossem para que sejam mantidas as desigualdades que sustentam a sociedade capitalista:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Os estudantes da classe dominante encontram na escola a sua cultura natal, organizada e sistematizada, enquanto os estudantes das classes dominadas encontram uma cultura estrangeira, e a desvalorização das suas práticas sociais. Dessa forma reafirma-se a cultura escolar como uma cultura de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 36), forjada para manter as desigualdades sociais pois desconsidera os saberes advindos das culturas marginais e, ao isolar-se deles, torna-se não só limitada como também medíocre pois “uma cultura escolar puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos que a compõem não teriam o sentido que têm num conjunto mais amplo” (BOURDIEU; PASSERON, 1964).

Podemos então ousar reconhecer que a cultura escolar ao se manter uniforme avaria também a formação dos estudantes advindos da classe dominante pois, não prepara seus estudantes para a realidade externa a suas paredes. Ao oferecer uma formação monocultural e baseada em epistemes exclusivistas, a escola tradicional, deixa de estimular habilidades e competências que permitam aos estudantes entender fenômenos mundiais interligados e engajar-se nos problemas de ordem global; dessa forma os estudantes saem com pensamentos individualistas e despreparados para atuar na sociedade, pois o mundo que os aguarda é marcadamente multicultural e altamente interdependente (HARARI, 1992).

A partir do quadro conceitual que esboçamos até agora, com as ideias expostas, buscaremos, daqui para a frente, uma possível composição do espaço escolar



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que acolha a todos os estudantes valorizando as diversas culturas que ali transitam. Acreditamos que tal composição pode ser arranjada integralmente na intersecção entre o aparato teórico metodológico da IoC pela perspectiva intercultural e os conceitos advindos da sociologia e da antropologia.

### **A composição do espaço escolar inclusivo e democrático**

Bourdieu (1965) cita que poucas atividades culturais são mais estruturais e sistemáticas do que a fotografia, isso nos leva a pensar sobre os postulados iniciais básico da arte de fotografar, nos quais batiza-se como composição, o resultado do enquadramento e da organização de um determinado assunto dentro de uma área predefinida a ser capturada. Uma boa calibração da lente precisa estar associada ao equilíbrio do ponto de vista, das linhas e das cores para capturar sem distorções o assunto principal; que por sua vez só estará claro se bem relacionado com uma adequada disposição dos assuntos secundários. (TACCA, 2005). Buscaremos então nesse capítulo imaginar a composição do espaço escolar inclusivo e democrático que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam. Para essa composição, inspecionamos os assuntos tratados nas discussões anteriores pela lente do aparato teórico metodológico da IoC.

Na fotografia, ao arranjarmos os elementos é possível mudamos a composição; incluir ou excluir itens, modificar, embaçar, recortar atenuar o fundo, possibilitando propor novas percepções de um mesmo motivo, novos efeitos emocionais. (LIMA E SILVA, 2007). Propomos então a composição centrada na interculturalidade integrada a IoC. Tal opção se deu por compreendermos que a



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

construção de um espaço educacional democrático deve estar pautada na formação para a cidadania e “não há educação para a cidadania que não seja educação intercultural” (CARDOSO, 1998, p.100).

Embora seja o principal meio pelo qual a classe dominante se mantém, ao tornar-se uma passagem obrigatória na vida das pessoas, ela é também ambiente onde a luta de classes desenrola-se e o despertar. Dessa forma a escola se torna campo fértil para os questionamentos acerca do absolutismo imposto pelo paradigma dominante; é preciso identificar os paradigmas dominantes para questioná-los e inconformar-se com a redução de todo conhecimento a um único paradigma. (LUNA, 2016). Para indignar-se com uma visão estrita da diversidade humana que apregoa qualquer cultura como superior é preciso reconhecer e valorizar a diversidade desenvolvida pela humanidade.

A loC tem como premissa a formação de estudantes que questionem e perturbem as totalidades difundidas na sociedade e impregnadas na escola, faz isso através da :

infusão das perspectivas multiculturais contidas e buscadas em/por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas. Dito de outra forma, a loC desenvolve-se por atividades intelectuais que questionam a monocultura do saber, pela curiosidade em torno dos paradigmas ausentes, bem como pela identificação dos paradigmas emergentes e de suas possibilidades como subsídios ao currículo.(LUNA, 2016, p. 37).

O ser humano pode ser entendido pela antropologia como o resultado de um longo processo acumulativo de símbolos, que para serem conhecidos requerem que se conheça a cultura que os criou (LARAIA, 2004). Podemos aferir que quanto mais o estudante for exposto a diversidade cultural mais ampla será a compreensão das



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dinâmicas universo que o circunda e maior serão suas habilidades em adaptar-se a ele, pois de acordo com Geertz “ os recursos culturais são o ingrediente do pensamento humano”.

O respeito e o interesse genuíno pelas matérias-primas que compõe a diversidade humana surge do contato do com o outro. Ao assumirmos que nossos gostos, apesar de subjetivos, são apreendidos socialmente (BOURDIEU, 1979). Ao compreendermos que, na sociedade atual, a escola é responsável por parte importante da aprendizagem humana, podemos acreditar que nela, além do gosto pelos artefatos culturais que compõe a cultura dominante, novos gostos podem ser adquiridos.

A composição que buscamos requer que a seleção dos saberes a serem socializados pela escola seja complementada pelos saberes outrora excluídos sem fundamento; Através da IoC os paradigma dominantes não são excluídos da estrutura curricular, mas tem sua exclusividade contestada, pois para Luna (2016) pela IoC a desierarquização dos saberes e a cessão de tempo e lugar a todos que participam ou devem participar da instituição escolar vem a calhar, resultando no debate sobre as diversas e complementares epistemologias.

Conforme dito anteriormente, os currículos escolares objetivam privilegiar os estudantes que herdaram o capital cultural das classes dominantes. No entanto essa homogeneidade não só exclui os estudantes das classes dominadas como limita os insumos culturais dos estudantes das classes dominantes pois “[...] a relação com o mundo não é individual, mas coletiva e social” (CANDAUI, 1996).

As novas dinâmicas advindas da globalização, entendida por Knight (2004) como o fluxo de conhecimento, pessoas, valores, ideias, ciência, compreendem também o movimento de culturas; o modo de relacionar-se com o conhecimento

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

desloca-se da determinação de certezas locais para percepção de alternativas globais. Para viver condignamente em mundo interconectado é preciso desenvolver habilidades que não serão contempladas pela instrução tradicional oferecida pela escola tradicionalista.

### **Últimos Retoques**

Conforme discutido anteriormente, as discussões relativas a diversidade humana desperta o interesse de pensadores de várias áreas do saber desde os mais longínquos tempos. Compreender a cultura humana seria compreender a natureza do ser humano; o fascínio em conceituar e descrever o fenômeno cultura motivou inúmeros estudos, o que resultou em ampla multiplicidade de definições; tal fato é criticado por Geertz (2008) sob alegação de mixórdia conceitual, à qual buscamos evitar pela delimitação teórica fundamentada primordialmente nos pensamentos de Geertz e Bourdieu, complementado por Laraia (2004) e Luna (2016).

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou conclusão com êxito do propósito de retratar as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar para refletir sobre a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um local formativo inclusivo e democrático que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam.

Nesse texto optamos por conceber cultura enquanto uma teia de significados, na/pela qual os sujeitos percebem o mundo social o interpretam e com ele se relacionam. (GEERTZ, 1989). Podemos aferir que apesar de a cultura ser pública, em um sistema capitalista, sua classificação e difusão está condicionada a formas



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

específicas de transmissão imposta por pela classe dominante. (BOURDIEU, 1989).

Laraia (2004) afirma que pessoas de culturas diferentes usam lentes diferentes para ver o mundo, o que resulta em visões desencontradas das coisas; Evidências cotidianas nos levam a perceber que as pessoas que compõe os grupos dominantes conseguem se impor sua visão do mundo e assim legitimar sua cultura como a de maior valor, a busca teórica apresentou que não existe razão lógica em tal ato, que ficou conceituado como etnocentrismo. Ao adotar a cultura da classe dominante como referência a escola perpetua o comportamento etnocêntrico e reproduz a divisão de classe existente na sociedade.

Aceitando que a cultura seja de fato a lente pela qual os homens enxergam o mundo, ao retratarmos as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar, percebemos que a instituição de ensino tem potencial de calibrar essa lente de acordo com determinados interesses. Reafirmamos então ser de fato a cultura escolar uma cultura de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1964), forjada para manter as desigualdades sociais.

Em decorrência do sucesso no alcance do objetivo a hipótese inicial foi confirmada. O aparato teórico metodológico da Internacionalização do Currículo -IoC- à luz dos sincronismos teóricos que se entrelaçam entre os constructos já fundamentados advindos da sociologia e da antropologia, que discorrem a respeito da cultura, fornecem arcabouço conceitual e objetivo para composição do espaço escolar que acreditamos ser o mais acertado.

Sugerimos que apesar de ser, a escola, o principal meio pelo qual a classe dominante se mantém, ao tornar-se uma passagem obrigatória na vida das pessoas, ela se torna ambiente onde

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

a luta de classes desenrola-se. Frequentar a escola tende à ampliar as possibilidades dos estudantes da classe dominada, um currículo heterogêneo que contemple a multiplicidade de saberes incita o despertar para o pensamento crítico e os questionamentos acerca das homogeneidades impostas na sociedade.

Através da “infusão de perspectivas multiculturais contidas e buscadas por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas.” (LUNA, 2016, p.37 ) a IoC preza pela formação de estudantes que questionem e perturbem as totalidades difundidas na sociedade e impregnadas na escola; O desenvolvimento dos gostos individuais de cada indivíduo é facilitado pelo habitus, a seleção dos saberes a serem socializados pela escola seja complementada pelos saberes outrora excluídos sem fundamento. Se os campos do conhecimento subsidiam divergentes reflexões sob diferentes ângulos aos fenômenos vivenciados pela humanidade, podem também complementar-se para uma reflexão mais ampla e abrangente. Logo quando aceitamos a cultura como sendo a lente através da qual o homem vê o mundo, um jogo de lentes mais completo permitirá contemplá-lo com mais nitidez. Caberia a escola fornecer tal jogo e ao docente mediar, e aprender com os estudantes, as diversas formas de utilização possíveis de tal kit.

### Referências

- BENEDICT, R. **O Crisântemo e a Espada**. São Paulo: Perspectiva, 2007
- BORBA, A. N., NEITZEL, A. de A., & CARVALHO, C. (2016). “A mediação cultural: encontros, afetos e oportunidades” In A. de A. Neitzel & C. Carvalho (Eds.), **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. (pp. 75-88). Curitiba: CRV.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.”
- \_\_\_\_\_. P. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- \_\_\_\_\_. P **Photography: A middle brow art**. London: Polity Press, 1990.
- \_\_\_\_\_; P PASSERON, J.-C. A **reprodução: Elementos para uma teoria do sistema**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

\_\_\_\_\_. P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers: les étudiants et la culture.** Paris:Minuit, 1964.

\_\_\_\_\_. P. **La distinction: critique sociale du jugement.** Paris: Minuit, 1979

\_\_\_\_\_. P Pierre e BOURDIEU, Marie-Claire . “O camponês e a fotografia” In **Revista de Sociologia e Política**, 2006, 26, p. 31-39

\_\_\_\_\_. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. P **The social space and the genesis of groups.** *Theory and Society*, v. 14, n. 6, p.23-775, nov. 1985.

CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em Questão.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CARDOSO, C. (coord.) (1998). **Gestão Intercultural do Currículo 1.º Ciclo.** Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HARARI, M. “*Internationalization of the Curriculum*” In Klasek, C. (Ed.) **Bridges to the Future: Strategies for internationalizing higher education.** Carbondale: Association of International Education Administrators, 1992.

KUPIEC, A.;NEITZEL, A.A; CARVALHO, C. “A mediação cultural e o processo de humanização do homem” In. **Antares: Letras e humanidades**, 6(11), 2014, 163-177.

LARAIA, R.B. **Cultura, um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LIMA, C. A.; SILVA, N. M/ B. **Representações em imagens equivalentes.** Disponível em: <[www.bocc.ubi.pt/pag/lima-claudiaimagens-equivalentes.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-claudiaimagens-equivalentes.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2007. [ Links ]

LUNA, J. M. F. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das ausências. In: LUNA, J. M. F. (Org.). **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global.** São Paulo: Pontes, 2016.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia: uma introdução.** São Paulo: Atlas, 2005.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, O. J. **Pedagogia do Conflitos Sociais.** Campinas, Papyrus. 1992. p.142.

SILVA, G. O. V. “Capital cultural, classe e gênero em bourdieu” In **Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/3184>>. Acesso em: 02 Abr. 2018.

TACCA, F. **Imagem fotográfica: aparelho, representação e significação.** *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 9-17, Dec. 2005. Available from



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822005000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 Abr. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000300002>.

WHITE, L. A.; DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## A importância da Educação para o desenvolvimento humano na Filosofia de Kant

Por: Silvério Becker<sup>7</sup>

### Resumo

O texto expõe o modo como o desenvolvimento humano é apresentado na filosofia de Kant. Para tanto ele relaciona as ideias apresentadas em *Ideia de Uma História Universal de Um Ponto de Vista Cosmopolita* com outras obras de Kant, por exemplo *Sobre a Pedagogia*, para mostrar a importância que Kant atribuía à educação no processo de desenvolvimento do ser humano, que ele acreditava que vem ocorrendo na espécie no decorrer da história.

**Palavras-chave:** Humanização; Potencialidades humanas; Razão na história.

### Abstrakta

*La teksto elmontras la vojon, en kiu homa disvolviĝo estas prezentita en la filozofio de Kant. Por fari tion li rilatas la ideojn prezentitajn en Ideo pri Universala Historio de Kosmopolita Vidpunkto kun aliaj verkoj de Kant, ekzemple pri Pedagogio, por montri la gravecon, kiun Kant atribuis al la edukado en la procezo de evoluo de la homo, ke li kredis, ke ĝi okazis en la specio laŭlonge de la historio.*

**Ŝlosilvortoj:** Humanigo; Homaj potencoj; Kialo en la historio.

### Abstract

*The text exposes the way that human development is presented in Kant's philosophy. In order to do so, it relates the ideas presented in Idea for a Universal History from a Cosmopolitan Point of View with other works of Kant as On Pedagogy, to show the importance that Kant attributed to the education in the process of the development of the human being, that he has been occurring in the humans throughout history.*

**Keywords:** Humanization; Human potentialities; Reason in history.

---

<sup>7</sup> Doutor em filosofia.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## .INTRODUÇÃO

Poucos anos antes de sua morte, Immanuel Kant (1724-1804), publicou *À Paz Perpétua* [1795] obra que, juntamente com *Ideia de Uma História Universal de Um ponto de Vista Cosmopolita* [1784], publicada cerca de uma década antes, constitui-se num dos marcos do início da filosofia da história alemã<sup>8</sup>. Nesses textos, ele apresentou o homem como um projeto da natureza em pleno desenvolvimento. Apresentou o Estado como uma construção necessária ao desenvolvimento humano, isto é, ao desenvolvimento de todas as potencialidades que a natureza depositou no homem em germe, e apontou, ainda, a necessidade de uma união dos povos em diferentes Estados e a necessidade de um contrato político entre esses Estados, que, segundo ele, levaria a um estado de paz onde o desenvolvimento humano poderia, então, completar-se. Ambos os textos baseiam-se na ideia de que a razão está no centro do mundo e encaminha a história com vistas a um propósito predefinido: a formação do ser humano. Conforme Kant, a conquista desse estado de paz é uma tarefa humana, o que promoveria, pelo exercício, o desenvolvimento das potencialidades naturais do homem, culminando no desenvolvimento de sua autonomia ou liberdade, que seria o objetivo final de toda a Criação. Trata-se de uma ideia que nos fornece subsídios, não apenas para pensarmos acerca da razão de nossa existência e o estado moral atual da humanidade, mas também para pensarmos sobre a história, o futuro, e a

---

<sup>8</sup> “É a Kant e não a Hegel, que remonta a oposição entre *Historie*, disciplina do entendimento, e a *Weltgeschichte*, discurso sobre o sentido necessário da história” (LEBRUN, 1986, p. 75. grifos do autor). LEBRUN, Gerald. *Uma Escatologia Para a Moral*. In: ***Idéia de Uma História Universal de Um Ponto de Vista Cosmopolita***. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. Brasiliense: São Paulo, 1986. p. 75-101



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

responsabilidade humana na formação e na educação de sua própria espécie.

As obras supracitadas Kant defende que existem coisas que a natureza tem *coagido* o homem a realizar ao longo de sua história. Neles, Kant apresenta a ideia de que o fim próximo da humanidade é alcançar uma constituição política perfeita e tenta demonstrar o quanto a natureza tem forçado o homem a engendrar tal constituição política. O filósofo procurou demonstrar, também, a partir de um ponto de vista histórico-filosófico, o quanto a humanidade aproximou-se ou afastou-se desse fim durante sua história e apresentou, ainda, a relação – que ele considerava necessária – entre moral e política a partir do conceito de *direito*, tomando este como direito natural, internacional e cosmopolita.

Também nas obras acima referidas, Kant assegurou que, no curso mecânico da natureza, evidencia-se a existência de um *autor* do mundo, ou seja, uma *Providência* que o projetou e definiu antecipadamente. A *Providência* teria criado a natureza da qual o homem faz parte, com uma finalidade específica. Todavia, Kant entendia que os planos do Criador para com o homem não são possíveis de serem conhecidos por este, devido às limitações da capacidade humana de conhecimento. Porém a existência de um fio condutor racional na história é, para o filósofo, evidente. Tal racionalidade, disse ele, conduz o homem, como espécie, forçando-o a desenvolver-se.

## UM FIO CONDUTOR RACIONAL NA HISTÓRIA

Kant acreditava que toda a natureza existe em função do homem e tem como finalidade transformar a espécie humana, em princípio apenas mais uma dentre tantas espécies animais (embora dotado de faculdades especiais), em seres autônomos na



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

medida em que suas capacidades lhe permitem. Em outras palavras, a natureza foi planejada para desenvolver as capacidades naturais existentes no ser humano. Kant defendia que o objetivo da natureza, por intermédio de seus mecanismos, é o desenvolvimento de um ser racional voluntário, que tenha desenvolvido em si a moralidade na medida de suas potencialidades, ou seja, seu desígnio é o desenvolvimento das potencialidades humanas até sua plenitude. Esse seria o processo de criação de um ser que, por sua própria escolha, não se sujeite aos desejos de sua sensibilidade e opte pela ação constante em conformidade com a razão ou com a lei de conduta que dela emana, buscando sempre o cumprimento de seu dever conforme revelado pela razão e adquira, assim, por sua própria ação, uma espécie de segunda natureza: a autonomia.

De acordo com a teoria kantiana, dentre as condições necessárias ao desenvolvimento dos potenciais humanos, encontra-se a necessidade de oportunidades de uso de sua autonomia a fim de que ela exista objetivamente e desenvolva-se plenamente. Desse modo, o homem não apenas tem parte efetiva em sua formação como espécie, como também tem a capacidade – e a necessidade – de forjar por si mesmo as *ferramentas* necessárias para sua formação ou desenvolvimento.

Para Kant, o homem tem, assim como todas as espécies de animais, características específicas que o diferenciam das demais. A principal delas é a razão. Mas, é preciso considerar que, como observou Lebrum (1986), um ser dotado de razão é diferente de um ser que, efetivamente, faz uso da razão. Na perspectiva kantiana, o homem é um ser racional apenas em potência, isto é, agir racionalmente é sua vocação, não a sua natureza.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No entendimento de Kant, o homem tem sido *forçado* por sua própria natureza a desenvolver os germes que ela nele depositou; se assim não fosse, ele, devido a sua tendência à indolência, permaneceria em seu estado selvagem primitivo. Nessa perspectiva, a natureza tem por função desenvolver, ou mais especificamente, fazer com que o homem desenvolva, em si mesmo, todas as características humanas que ela nele depositou em germe. Assim, é sua função forçar o homem a abandonar seu estado selvagem, ainda que contra a sua vontade e levá-lo a desenvolver suas potencialidades, tornando-se esclarecido e, por fim, moralmente bom ou virtuoso. Para Kant, “a natureza quis que o homem tirasse inteiramente de si tudo o que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal e não participasse de nenhuma felicidade ou perfeição, senão daquela que ele proporciona a si mesmo, livre do instinto, por meio da própria razão” (KANT, 1986, p. 12 [*IaG* 8:389-390])<sup>9</sup>. Nessa ótica, naquilo que a natureza faz nada é supérfluo, e quando dotou o homem de razão e vontade livre ela deu indícios claros de que seu propósito era que ele não fosse guiado pelo instinto nem provido e ensinado por conhecimento inato. Desse modo,

[...] a obtenção dos meios de subsistência, de suas vestimentas, a conquista da segurança externa e da defesa (razão pela qual a natureza não lhe deu os chifres do touro, nem as garras do leão, nem os dentes do cachorro, mas somente as mãos), todos os prazeres que podem tornar a vida agradável, mesmo sua perspicácia e prudência e até a bondade de sua vontade, tiveram de ser inteiramente sua própria obra (KANT, 1986, p. 12 [*IaG* 8:390]).

É numa perspectiva similar que Kant considerava também a educação, meio

<sup>9</sup> *IaG*: Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita. (*Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*). As citações de obras de Kant contém, além da indicação da página das traduções utilizadas, uma referência às obras de Kant na Edição da Academia (*Kants Werke. Akademie Textausgabe*. Walter de Gruyter & Co: Berlin, 1968 : abreviatura do título da obra, volume, página).

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pelo qual o homem transmite aos seus descendentes seus conhecimentos e conquistas, que ele entendia ser uma arte e um meio de fomentar o desenvolvimento humano. O filósofo via na economia de dotes animais da natureza para com o homem, uma preocupação maior daquela para com a autoestima racional do ser humano ou com sua dignidade, do que para com o seu bem estar. Essa também é uma das razões, apontadas por ele, pelas quais a natureza não quis que o homem vivesse em um estado natural de paz, no qual ele, certamente, seria feliz. Devendo extrair tudo de si mesmo, o homem, quando tenha se elevado de seu estado rudimentar à máxima destreza e à perfeição interna de seu modo de pensar e tenha alcançado toda a felicidade possível na terra, terá o mérito exclusivo por essa conquista, será grato somente a si mesmo e terá desenvolvido, pelo exercício, sua autonomia e suas demais potencialidades. Sua autoestima estará, então, o mais elevada possível, gerando ainda mais felicidade.

Segundo Kant, a educação tem, nesse processo, um papel preponderante, pois, em sua perspectiva, a perfeição humana só é possível como resultado de um processo educativo - no qual o homem educa-se, *forçado* a isso pela natureza - que pode ser aperfeiçoado pelo desenvolvimento de projetos educacionais que fomentem o desenvolvimento de todos os germes que a natureza depositou nele. Nessa ótica, cada geração tem uma responsabilidade para com as subseqüentes: repassar-lhes uma cultura que facilite mais o seu desenvolvimento.

## **A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES HUMANAS**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Em seu sistema filosófico, Kant defendeu que como a razão não atua apenas de modo instintivo, ela precisa de tentativas, de exercícios e ensinamentos para que possa progredir pouco a pouco de um grau de inteligência (*Einsicht*) a outro. Esse entendimento levou Kant a acreditar que as disposições naturais humanas voltadas para o uso da razão só podem desenvolver-se completamente na espécie e não no indivíduo, pois, segundo ele, o homem precisaria ter uma vida muito longa para que pudesse aprender a fazer uso de todas as suas disposições naturais. Como a natureza concedeu ao homem um curto tempo de vida, ela precisa de muitas gerações que transmitam seus conhecimentos umas as outras a fim de conduzir, na espécie, os germes naturais ao grau de desenvolvimento adequado ao seu propósito. Kant entendia que essa condição, o momento do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, deve ser, ao menos na ideia dos homens, o objetivo dos seus esforços, pois, doutro modo, as disposições naturais deveriam ser vistas como inúteis e sem finalidades e todos os princípios práticos deveriam ser abolidos.

Em sua filosofia Kant salientou que civilização não é sinônimo de correção moral. Ainda que no caminho da correção moral do homem como espécie, a civilização seja indispensável, mesmo para pessoas *impregnadas* de boas maneiras e decors sociais, a ação moral correta pode estar ainda muito distante. Ele defendia que isso só ocorrerá quando os Estados empregarem, continuamente, suas forças na formação interior do modo de pensar de seus cidadãos, o que, segundo ele, é um trabalho longo, que necessita do esforço de muitas gerações. Por isso, em sua teoria educacional, a educação moral dos governantes é apresentada como algo muito importante, pois é o único modo de fazer com que eles encarem a si mesmos e a todas as pessoas num sentido cosmopolita, como membros da humanidade, cada qual com a mesma

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

importância.

Kant acredita que só a educação pode tornar o homem um verdadeiro homem, pois que o homem “é aquilo que a educação faz dele” (KANT, 2006, p. 15 [*Päd* 9:443]<sup>10</sup>). De acordo com essa perspectiva, o homem vem passando por um processo educacional, ao longo da história, o que o habilitou ao desenvolvimento de cultura que, por sua vez, sempre mais vai favorecendo o desenvolvimento das gerações posteriores. Sem esse processo, o homem não seria nada mais que um animal e as características propriamente humanas que já desenvolveu não teriam, de modo algum, se manifestado.

Entendendo que “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade” (KANT, 2006, p. 12 [*Päd* 9:441]), Kant defendeu que a educação proposital é, por excelência, o meio de formação humana, pois, fomentando o desenvolvimento de certas qualidades, pode levar ao desenvolvimento de todos os germes de humanidade presentes na natureza da espécie. Com esse entendimento, ele cogitava a possibilidade de que a educação torne-se sempre melhor e que cada geração sobrepuje as gerações passadas, aproximando-se sempre mais da perfeição da humanidade, pois “o segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação (KANT, 2006, p. 16 [*Päd* 9:444]).

## **A EDUCAÇÃO, UMA TAREFA ÁRDUA E POUCO CONHECIDA**

---

<sup>10</sup> *Päd*: Sobre a Pedagogia (Pädagogik).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Apesar de seu otimismo acerca do futuro da humanidade, Immanuel Kant acreditava que sua época apenas começava a entender o que pertence, propriamente, a uma boa educação e que a educação “é o mais árduo problema que pode ser proposto ao homem” (KANT, 2006, p. 20 [Päd 9:446]). Mesmo assim, ele se animava com a ideia de conhecer o segredo da perfeição humana:

[...] é entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela a forma a qual em verdade convém à humanidade. Isto abre a perspectiva de uma futura felicidade da espécie humana (KANT, 2006, p. 16-17 [Päd 9:444]).

Vislumbrando a grandeza do projeto de uma teoria da educação com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, Kant aceitava o fato de que esse não pudesse ser ainda desenvolvido em sua época. Por entender que se trata da maior e mais árdua tarefa do homem, pois que é o projeto de sua auto realização, e por ser um projeto que só pode ser desenvolvido pelo homem como espécie ao longo de sua história, e considerando que o conceito de *educação* apenas em sua época começava a tornar-se claro; e considerando também os muitos obstáculos que se colocam à efetivação de um projeto assim, Kant defendia que tal projeto não é passível de ser realizado em curto prazo. Entretanto, o entusiasmo de Kant devia-se ao fato de que ele antevia a realização de uma ideia que, em seu entender, não é uma fantasia ou uma quimera, mas uma possibilidade real e necessária na história humana: “a ideia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente” (KANT, 2006, p. 17 [Päd 9:445]). Mesmo entendendo que esse projeto não era algo realizável em sua época, ele insistia que se deveria “trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros os



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

quais poderão pô-las em prática pouco a pouco” (KANT, 2006, p. 18 [*Päd* 9:445]), trabalhando de modo conveniente ao desenvolvimento dos germes que a natureza depôs no homem, com vistas aos fins éticos e políticos apontados em sua filosofia.

Como já foi dito, Kant apontou a educação dos governantes como um ponto de suma importância para um projeto dessa magnitude, pois acreditando que o homem é aquilo que educação faz dele, o filósofo defendia que se os governantes forem educados corretamente, eles se preocuparão mais com o bem do mundo do que com o seu próprio, ou com o bem do seu próprio Estado. Assim, o auxílio financeiro à educação também não estaria restrito aos planos que melhor conviessem aos desejos daqueles que governam, mas o planejamento dos gastos seria colocado sob a responsabilidade de pessoas com entendimento apurado no assunto. Desse modo, a cultura do espírito e do conhecimento humano poderia ser fomentada de forma mais eficaz. Isso não significa que Kant acreditasse que estas coisas – conhecimento e cultura do espírito – consigam-se pelo poder e pelo dinheiro, mas entendia que elas podem ser por eles facilitadas.

Contudo, Kant considerava que o empreendimento educacional que ele visava é um empreendimento que depende mais dos esforços de cada pessoa em particular do que da ajuda dos governos, já que estes, na maioria das vezes, colocam seus interesses particulares em primeiro lugar. Porém não se pode negar que o melhoramento do estado social depende, também, dos governantes, o que exige um aprimoramento na educação dos mesmos, pois “não se deve esperar que algum bem venha do alto a não ser que lá a educação seja primorosa” (KANT, 2006, p. 24 [*Päd* 9:448]). Nessa direção,

[...] a direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

peças competentes e ilustradas. Toda cultura começa pelas pessoas privadas e depois, a partir delas, se difunde. A natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro. (KANT, 2006, p. 24-25 [*Päd* 9:449]).

De acordo com a teoria educacional de Kant, a educação dos governantes é fundamental para a educação como um todo, já que deles depende, em grande parte, a manutenção e melhoramento do sistema educacional público. Qualquer projeto de educação em grande escala depende, em boa medida, da postura dos governantes frente a essa questão. Nessa direção, a educação dos governantes deve procurar evitar aquilo que muitas vezes acontece: os governantes consideram Estado, e até mesmo o povo, como uma espécie de propriedade sua e, quando desejam que as pessoas tenham um aumento de suas habilidades, na maioria das vezes, têm a finalidade única de aproveitar-se de tais habilidades para seus próprios desígnios. Kant atribuía esse tipo de postura à educação que as pessoas recebem, atribuindo, como faziam também outros filósofos *modernos*, à educação a responsabilidade na mudança no modo de pensar e, por conseguinte, de agir de todos os homens.

Em *Sobre a Pedagogia* [1803], Kant apontou a educação como a questão de maior relevância na formação humana. No texto, fica clara a importância que ele atribuía à educação, revelando que o problema da formação humana perpassa, de algum modo, toda sua filosofia. Nesses escritos sobre a pedagogia, percebem-se, mais uma vez, as convicções e esperanças que Kant nutria acerca do ser humano e que já apresentara em sua teoria acerca da história. A ideia central do texto é que a educação é a única forma de tornar o homem verdadeiramente humano, pois o homem “é aquilo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que a educação faz dele” (KANT, 2006, p. 15 [Päd 9:443]). Nessa perspectiva, se o homem não tivesse já sofrido um processo educacional ao longo da história, o que o habilitou para a construção de cultura, ele não seria nada mais que um animal e as características propriamente humanas que desenvolveu não teriam se manifestado. Por outro lado, se a educação a que o homem, como espécie, foi submetido durante a história tivesse sido diferente do que efetivamente foi, o homem seria, na mesma proporção, diferente daquilo que ele é.

Para Kant, em seu processo de formação, “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade” (KANT, 2006, p. 12 [Päd 9:441]). A ideia de *educação* surge quando o homem começa a perceber que pode, e deve, contribuir nesse processo; quando ele percebe que será melhor para seus filhos e até para si mesmo se ele ocupar-se, ou melhor, preocupar-se com essa questão e atentar para ela de forma racional. Dito de outro modo: o conceito de educação surge quando o homem percebe que pode fomentar o desenvolvimento de certas qualidades, ensinando, de modo proposital, algumas coisas aos seus descendentes; quando ele percebe que algumas coisas contribuem para o desenvolvimento de suas disposições naturais, enquanto que outras impedem esse avanço. É com essa perspectiva, acreditando que “o segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (KANT, 2006, p. 16 [Päd 9:444]) que Kant cogitava a possibilidade de que a educação torne-se sempre melhor e que cada geração sobrepuje as gerações anteriores, aproximando-se sempre mais da perfeição humana. Porém, ele percebeu que, em sua época, o conceito de *educação* ainda não estava claro. Enquanto a maioria das pessoas pensava que o homem, havia muito, sabia



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

perfeitamente o que é a educação, Kant acreditava que sua época apenas começava a vislumbrar o que pertence, propriamente, a uma educação adequada ao ser humano. Diferentemente de alguns pensadores que partiam da ideia de que a educação era uma questão, em grande parte, resolvida, ele, embora se mostrasse entusiasmado com a ideia de que a natureza humana pudesse desenvolver-se plenamente por intermédio da educação, ainda a via como o mais árduo problema que o homem tinha a resolver. Ele acreditava que um projeto educacional apropriado ao desenvolvimento das potencialidades humanas ainda estava por desenvolver-se.

Acreditando que sua época não era uma época esclarecida sobre esse assunto, mas uma época na qual o conceito de *educação* apenas começava a ficar claro, Kant entendia que tal projeto educacional não tinha, ainda, condições de ser desenvolvido em seu tempo. Como foi dito, o maior e mais árdua tarefa humana, o projeto de seu autodesenvolvimento, é um projeto que não podia, no entendimento kantiano, ser desenvolvido em curto prazo, mesmo porque, trata-se de um projeto que vai ao encontro de um projeto racional da natureza, cujo desenvolvimento se dá ao longo da história, não sendo possível ser desenvolvido em apenas uma geração, mas somente pelo homem como espécie; mesmo porque essa seria a finalidade de sua existência. Nessa ótica, o homem não é como os demais animais que cumprem seu destino espontaneamente e sem ter consciência disso, mas tem de buscar seu fim: “há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que a humanidade atinja a sua perfeição” (KANT, 2006, p. 18 [Päd 9:445]). Mesmo acreditando que um projeto educacional aos moldes que propunha não era algo realizável em sua época, o filósofo propôs que se deveria, sim, “trabalhar num esboço

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco” (KANT, 2006, p. 18 [*Päd* 9:445]).

## **.A EDUCAÇÃO É UMA ARTE**

A ideia apresentada por Kant de que a educação só pode progredir lentamente está baseada na ideia de sua dependência do conhecimento. O conhecimento, por sua vez, depende de sua transmissão por meio da educação e, portanto, o próprio surgimento do conceito de educar deve-se ao conhecimento e às experiências que uma geração tem transmitido a outra ao longo da história. Entendendo que as disposições naturais do homem não se desenvolvem espontaneamente, Kant concebia a educação como sendo uma arte:

[...] a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie ao seu destino. (KANT, 2006, p. 19 [*Päd* 9:446]).

Nessa perspectiva, o surgimento do conceito de *educação* já pressupõe a existência de larga cultura e experiências, e compreende-se porque um conceito que é fundamental para o desenvolvimento humano tenha surgido, de forma mais clara, tão tarde na história da humanidade e não esteja ainda plenamente compreendido, nem mesmo no século XVIII, conforme acreditava Kant.

Para o filósofo, *arte* é uma obra exclusivamente humana e “a rigor dever-se-ia chamar de arte somente a produção mediante liberdade, isto é, por um arbítrio que



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

põe a razão como fundamento de suas ações” (KANT, 2008b, p. 149 [KU 5:174])<sup>11</sup>. Assim, “a arte distingue-se da natureza, como o fazer (*facere*) distingue-se do agir ou atuar em geral (*agere*) e o produto ou a consequência da primeira, enquanto obra (*opus*), distingue-se da última enquanto efeito (*effectus*)” (KANT, 2008b, p. 149 [KU 5:173]. Grifos do autor). Nessa perspectiva, o trabalho de alguns animais, como as abelhas e os castores, não podem ser denominados arte em sentido absoluto, mas apenas em analogia ao trabalho humano. Segundo Kant, o trabalho desses animais não se baseia em uma reflexão racional deles, mas é, tão somente, produto de seu instinto; por esse motivo, sua denominação própria é *natureza* e não *arte*, pois é um efeito da sua natureza. A arte, por sua vez, é sempre o resultado de uma intencionalidade; isto é, quando o homem tem em mente um fim quando se põe a fazer alguma coisa. Dizendo de outro modo: a arte surge quando o homem concebe alguma coisa e, no entanto, não sabe os passos que tem que seguir para sua efetivação; ele tem de criar uma metodologia para alcançar seu intento. Algumas vezes, o artista não dispõe sequer dos instrumentos de que necessita para executar sua obra; outras vezes, ele possui instrumentos que podem ser utilizados para realizar sua finalidade, mas que nunca foram utilizados para a execução dessa finalidade (a arte é sempre singular) e o artista tem de criar algo original. Nessa ótica, toda obra acerca da qual, mesmo sendo inteiramente conhecida, não se tem a habilidade de fazer, constitui-se uma arte. O artista não precisa saber, de antemão, o que suas ações efetivamente produzirão (se o efeito esperado ou outro diferente dele), mas deve sempre ter algo em mente em sua empreitada. Conforme Kant, a arte difere da ciência no mesmo sentido em que o poder diferencia-se do saber: a arte é como o poder, é a habilidade de fazer.

---

<sup>11</sup> KU: Crítica da Faculdade do Juízo (*Kritik der Urteilskraft*).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Segundo a concepção de Kant, a arte é sempre uma *obra prima*: no momento em que a técnica para a produção de algo é dominada, ou seja, quando o homem começa a entender e pode então descrever os procedimentos utilizados na execução de uma obra, ela perde o caráter de arte e passa a ser apenas um artefato, isso é, algo que pode ser reproduzido ou produzido repetidamente. Kant defendia também que o desenvolvimento de uma arte, por ser uma atividade livre, é agradável ao artista. Porém, embora não seja algo imposto, a arte sempre requer alguma coerção ou “um mecanismo, sem o qual o espírito que na arte tem de ser livre, e que, unicamente, vivifica a obra, não teria absolutamente nenhum corpo e volitizar-se-ia integralmente” (KANT, 2008b, p. 150 [KU 5:176]. Grifos do autor). Assim, por exemplo, a arte da poesia precisa de correção e linguagem rica, como também da prosódia e da métrica.

A partir desse conceito de arte, entende-se o motivo pelo qual um projeto educacional que desenvolva todos os germes que a natureza colocou no homem seja visto como uma arte e porque ele não pode ser realizado por uma única geração. A educação enquanto arte é algo que está sempre por fazer. Cada geração deve, portanto, fazer a sua parte, não basta repetir aquilo que as outras fizeram. A educação, encarada dessa forma, está sempre evoluindo e renovando-se: é sempre outra educação, é sempre singular, pois é uma arte. Um princípio educacional apontado por Kant, ao qual pais e pedagogos deveriam atentar, é a tarefa de tornar seus filhos ou seus educandos pessoas melhores do que eles próprios, tanto no sentido moral quanto no sentido físico, o que exige sempre uma educação diferente para cada geração. Um projeto de educação baseado na ideia de educação como uma *arte* não pode, portanto, ser um projeto definitivo, a não ser no que diz respeito a sua finalidade – a autonomia individual do homem. Esta, sim, deve estar sempre na mente dos *artistas*, porém a

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

execução da obra deve ser diferente a cada geração.

Kant defendia que, para formar o homem, a natureza utiliza, ou antes, obriga-o a utilizar suas potencialidades e forjar as ferramentas de sua própria construção, num processo em que transformando o mundo ele transforma a si mesmo. Assim, o desenvolvimento humano depende da disposição racional da humanidade para tal. Depende de que o homem atente para as finalidades da natureza e, sobretudo, ocupe-se do desenvolvimento da humanidade para que as próximas gerações se tornem mais hábeis e, principalmente, mais desenvolvidas moralmente. Isso significa um empenho em conduzir a posteridade a um grau mais elevado de humanidade, ou de retidão moral, do que aquele já atingido.

## **.ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES**

Vivemos em uma época em que o conceito de educação e formação humana é, de modo geral, tomado como algo pacífico (com exceção, talvez, das pessoas que procuram aprofundar seus conhecimentos acerca dessa questão) e, de modo geral, a educação formal é tratada, na prática, como coisa de pouca importância. Muitos dos que tomam a seu cargo o processo educativo revelam uma total falta de criticidade acerca daquilo que fazem, e parecem não perceberem algumas consequências facilmente perceptíveis de certos modos de se tratar as crianças e os educandos de modo geral. Há também um flagrante descompasso entre os discursos e a prática de muitos profissionais da educação e, principalmente dos gestores públicos, no que se relaciona com esse assunto. Por esses e outros motivos, o pensamento de Kant mostra-se atual, pois embora tenham se passado mais de duzentos anos desde que seus textos



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

foram escritos, a educação, mormente, não é tomada com a devida seriedade.

Mesmo que não aceitemos a visão kantiana acerca da formação humana, seus escritos ainda servem para provocar uma reflexão acerca da nossa existência, o que somos, e por que fomos criados com as características peculiares dos seres humanos. O fato de que pouco parece ter mudado desde a época de Kant em relação à política, à educação e, principalmente, à moralidade dos seres humanos em geral, não é prova de que Kant estivesse errado, pois sua perspectiva é uma perspectiva de muito longo prazo e ele mesmo deu a entender que seu *quiliasmo filosófico* é coisa para se esperar para daqui a muitos séculos.

Kant entendia a formação humana como um processo histórico que perpassando, necessariamente, pelo convívio social, parte importante da formação humana, desenvolveria todas as potencialidades do homem, inclusive a moralidade, levando os indivíduos à autonomia, que ele compreendia ser a plena obediência aos ditames da razão. Ele acreditava que o homem civilizado não é mais o homem natural, pois esse, longe de ser um homem bom, como se poderia acreditar, era um bruto e ficou para trás há muito tempo. Para ele, essa é uma etapa da história humana já superada. Ao longo da história, o homem natural cedeu lugar ao homem civilizado, e a civilidade tornou-se uma espécie de segunda natureza humana.

Na perspectiva kantiana, a corrupção do homem pela sociedade é a corrupção do homem por um determinado tipo de educação, pois a sociedade educa direta e indiretamente. O homem deve boa parte de sua cultura à sociedade na qual vive, pois está constantemente sendo educado por ela. Se ele não lançar mão de suas capacidades cognitivas para resguardar-se e desenvolver-se, ou mais especificamente, se ele não raciocinar acerca de suas ações, será totalmente moldado pela sociedade,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

não desenvolverá sua personalidade e não se tornará autônomo, características às quais está naturalmente inclinado. Nesse sentido, pode-se entender que a estrutura mental dos indivíduos reflete o tipo de estrutura social na qual estão inseridos. É por isso que Kant salientava a importância do convívio social; pois acreditava que um meio social humano, com estímulos humanos, é condição necessária para que o indivíduo desenvolva uma mentalidade humana. Assim sendo, as potencialidades humanas só podem se desenvolver quando o indivíduo vive em uma sociedade humana.

Kant deu a conhecer ao mundo por meio de suas obras como ele entendia o desenvolvimento humano ao longo da história, e o papel preponderante que a educação ocupa nesse desenrolar. Sua proposta não é que a educação deva preocupar-se apenas com a efetivação dessa ideia e buscar somente seu advento, mas deve também visar ao bem estar dos homens no presente, buscando livrá-los de seus problemas imediatos sem, contudo, perder de vista essa finalidade maior que é viver de acordo com sua natureza, ou seja, não resistir ou desprezar aquilo que está posto, de modo intrínseco, na natureza humana e cooperar da melhor forma possível no desenvolvimento das potencialidades que pertencem naturalmente a todos os homens. Nessa perspectiva, o ser humano não pode acomodar-se a sua situação atual, por mais cômoda ou confortável que ela seja, ele deve desenvolver-se plenamente; doutro modo viverá sem sequer conhecer plenamente a si mesmo.

A proposição de Kant de que a moralidade só pode ser desenvolvida na espécie humana, e não individualmente, precisa ser entendida como uma proposição que afirma que a moralidade individual precisa do desenvolvimento de outras potencialidades naturais que vem sendo desenvolvidas, ao longo da história, nos indivíduos que fazem parte da espécie humana, em conjunto. A *espécie*, em si, é



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

apenas um conceito; ela não é um ser sensível, ou um ser racional, nem um agente moral. Estritamente falando, não é a espécie que pode se tornar moral, mas seus membros. Os agentes morais são as pessoas, os indivíduos pertencentes à espécie, e são estes que devem aprender a agir segundo os ditames da sua própria inteligência, os preceitos ou princípios da razão. Um caminho foi apontado por Kant: a educação com vistas ao desenvolvimento moral das pessoas. Esta não é apenas responsabilidade de pedagogos e educadores profissionais, ou do homem como espécie, mas de cada um individualmente, tanto em relação aos outros quanto em relação a si mesmo. Essa responsabilidade, embora seja, também, uma responsabilidade para com o futuro da espécie, não é uma responsabilidade futura, é antes, uma responsabilidade atual. É uma responsabilidade para com a espécie, mas acima de tudo, uma responsabilidade individual para consigo.

## REFERÊNCIAS

KANT, Immanuel. *Kants Werke. Akademie Textausgabe*. Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1968.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b [1790].

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2006 [1803].

\_\_\_\_\_. **Resposta à Pergunta: O que é o Iluminismo?**. Lisboa: 1995 [1784]. Disponível em: <[www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ideia de Uma História Universal de Um Ponto de Vista Cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986 [1784].



$\text{I}\Phi$ -*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

\_\_\_\_\_. **O Que Significa Orientar-se no Pensamento?**. Lisboa, 1995b [1786].

Disponível

em:

<[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_que\\_significa\\_orientar\\_se\\_no\\_pensamento\\_\\_1786\\_.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_que_significa_orientar_se_no_pensamento__1786_.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2015.

LEBRUN, Gerald. “Uma Escatologia Para a Moral” In **Ideia de Uma História Universal de Um Ponto de Vista Cosmopolita**. p. 75-101. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Brasiliense, 1986.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## VIDA E EDUCAÇÃO NOS ENSINAMENTOS DE LUIZ FUGANTI

Por: Fabio do Amaral Calegari<sup>12</sup>

calegari1@gmail.com

&

Anjor Mujica de Paula<sup>13</sup>

[anjormujica@uol.com.br](mailto:anjormujica@uol.com.br)

### Resumo

Nesse artigo, procuramos contribuir para a educação em tempos de mudanças

---

<sup>12</sup>Especializando em Gestão Empresarial, Contábil e Tributária pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, é Especialista em Educação profissional Técnica em Ensino Médio pelo Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, é Especialista em Auditoria e Perícia Contábil pela Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná – FACET, é Especialista Controladoria e Finanças pela Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná – FACET, é Graduado e Licenciado em Formação de Docente para a Educação Básica – Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL e Graduado em Ciências Econômicas pelas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba – FARESC. Fez cursos na área de Contratação de trabalhadores pela Fundação Getúlio Vargas – FGV, em Sustentabilidade aplicada aos negócios – FGV, Qualidade em serviços – FGV, Reforma no CPP – FGV. Atua como professor Celetista no Colégio Estadual Vitor do Amaral.

<sup>13</sup> É Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, é Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, é Especialista em Gerenciamento de Obras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, é Especialista em Engenharia de Segurança pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, é Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e é Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. É Servidor Público Federal, Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, campus de Curitiba – PR. É autor dos seguintes livros: “Existência: o problema da Vida em Ser e Tempo de Martin Heidegger” (2014); “Qualidade de vida e sociedade: comentários sobre algumas questões essenciais” (2014); “Popocatéptil: escritos de sangue, dor e algumas homenagens *In Vitae*” (2014); “O paradigma social de mercado e as políticas urbanas na atualidade” (2014) e “Razão e sociedade” (2014).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

significativas, a partir dos ensinamentos de Luiz Fuganti. Para tanto, apresenta e comenta suas principais contribuições teóricas em relação à vida e a educação procurando desenvolver a ideia geral de uma educação para a potência nos dias de hoje. Inicialmente a vida é fenomenologicamente compreendida enquanto vontade de potência, cuja manifestação se desdobra em forças ativas e reativas, no homem. As forças reativas visam a conservação do movimento de vida em sua realização, e o predomínio destas provocam o seu ressentimento no homem, enquanto que as ativas buscam a expansão e o desenvolvimento criativo. Assim no ensino tradicional a vida é caracterizada como negativa, ou "reativa", e, portanto se encontra aprisionada, ou ainda, rebaixada do que ela pode. Negativamente a vida se experimenta desde a má consciência o ressentimento e o ideal ascético alimentando cada vez mais um buraco negro em sua existência. Ao contrário, nos termos de uma vida ativa são comentadas genericamente algumas das situações favoráveis para sua efetivação: a revisão dos conteúdos curriculares, a implementação do tempo livre, mais espaço para o ensino das artes, e a captura vocacional inicial do desejo, entre outros. Ao final são apresentadas as considerações finais do estudo.

**Palavras-chave:** Filosofia; Vida; Educação.

### **Abstrakta**

*En ĉi tiu artikolo ni serĉas kontribui al edukado en tempoj de signifa ŝanĝo, bazita sur la instruoj de Luiz Fuganti. Ĝi prezentas kaj diskutas lian ĉefan teoriaj kontribuoj al la vivo kaj edukado serĉas evoluigi la ĝenerala ideo de edukado por la potenco nuntempe. Komence vivo fenomenologikale komprenita kiel volo al potenco, kies manifestado malvolviĝas en aktiva kaj reaktiva fortoj en la homo. Reaktive fortoj celas konservi la vivon de movanta lian realigon, kaj la dominado de ĉi tiuj kolerigu rankoro en viro, dum la aktivaj serĉi vastiĝo kaj kreiva evoluo. Tiel la tradicia instruado vivo estas karakterizita kiel negativa, aŭ "reakciaj", kaj tial estas malliberigita, aŭ eĉ mallevis ol ŝi povas. Negativaj vivo spertas de malbona konscienco rankoro kaj asketa idealo nutri ĉiufaje igi nigran truon en lia ekzisto. Male, en terminoj de aktiva vivo estas diskutita ĝenerale kelkaj el la favoraj kondiĉoj por lia efikeco: revizio de instruplanoj, la efektivigo de libera tempo, pli spaco por artoj edukado kaj komencan metia kapto de deziro, ktp. Fine la finaĵoj de la studo estas prezentitaj.*

**Ŝlosilvortoj:** Filozofio; Vivo; Edukado.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Abstract**

*In this article, we seek to contribute to education in times of significant change, based on the teachings of Luiz Fuganti. To do so, he presents and comments on his main theoretical contributions in relation to life and education, seeking to develop the general idea of an education for power today. Initially life is phenomenologically understood as a will to power, whose manifestation unfolds in active and reactive forces in man. The reactive forces aim at preserving the movement of life in its realization, and the predominance of these provoke their resentment in man, whereas the active ones seek the expansion and the creative development. Thus in traditional teaching life is characterized as negative, or "reactive," and therefore it is imprisoned or even demoted from what it can. Negatively life is experienced from the bad conscience the resentment and the ascetic ideal fueling increasingly a black hole in its existence. On the contrary, in the terms of an active life, some of the favorable situations for its effectiveness are commented generically: the revision of curricular contents, the implementation of free time, more space for the teaching of the arts, and the initial vocational capture of desire, among others. At the end the final considerations of the study are presented.*

**Keywords:** Philosophy; Life; Education.

### **Introdução**

Em tempos de mudanças<sup>14</sup> significativas para a vida humana em sociedade, parece que a educação tradicionalmente ensinada em geral, vem sendo bastante questionada. Paulo Freire (1974), por exemplo, chama a atenção para a prática de uma "educação bancária" nos estabelecimentos de ensino, a qual pode ser caracterizada, ao menos genericamente, como instrumental, pragmática, utilitarista, e, portanto,

---

<sup>14</sup> CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

alienada da realidade e da vida humana, justamente por enxergar o aluno como um ser passivo meramente receptor de informações, que na maioria das vezes escraviza o homem em sua realidade mais essencial.

Neste artigo procuramos desenvolver a ideia de uma educação para a potência em termos vitais, a partir dos ensinamentos do filósofo Luis Fuganti.

Luiz Fuganti (2009) ministra cursos, palestras e seminário desde 1986, sendo fundador da Escola Nômade de Filosofia. Ministrou vários cursos de filosofia, dedicando-se a várias pesquisas, dentre elas a nova maneira de pensar como o pensamento nômade em Spinoza, Nietzsche e Deleuze. Este autor também presta serviços de consultoria a diretores teatrais, elaborando cursos específicos para atores profissionais em formação. Atua também como pensador da saúde, com foco principal a instrumentalização para a prática da esquizoanálise. É autor em vários textos como Diferença e Analogia em Platão, Poder, espaço e etc.

Este filósofo possui inúmeros vídeos populares no youtube, bem como, um site pessoal com vários textos sobre os quais procuramos desenvolver a nossa pesquisa.

Assim, inicialmente apresentamos mesmo resumidamente o filósofo e suas principais fontes Filosóficas. Em seguida, procuraremos caracterizar a compreensão de uma vida ativa, bem como, o que poderia vir a ser uma educação voltada para o incremento das potências do espírito.

A educação tradicionalmente ensinada será caracterizada, em termos vitais, como reativa, a partir do questionamento de alguns de seus modelos há muito estabelecidos. Mantendo o homem desde cedo sob o predomínio de forças reativas, este tipo de educação promove a experiência vital do ressentimento, da má



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

consciência, entre outros aspectos negativos da existência. Ao contrário, procuraremos sugerir, mesmo que em linhas gerais, algumas medidas que podem ser adotadas pelas instituições de ensino, no contexto de uma vida intensa (FUGANTI, 2013).

Essencialmente, como pretendemos mostrar, a vida intensa promove a necessária singularização do homem, bem como, a criatividade, e conseqüentemente, o seu desenvolvimento pessoal num círculo virtuoso sem limites na existência.

## **Metodologia**

Nesse trabalho, o gênero de pesquisa envolve a fenomenologia como método de investigação filosófico. Fenômeno se traduz como aquilo que se mostra como aquilo que aparece.

Não há distinção entre fenomenologia e filosofia. Fenomenologia<sup>15</sup> é a única possibilidade de toda filosofia. Então só tem filosofia se tiver fenomenologia. Onde não tem fenomenologia não tem filosofia. Então não há outro assunto para filosofia se não o fenômeno.

O sentido mais importante da fenomenologia é o sentido fenomenológico de fenômeno, assim é o que mais interessa por que é o que a filosofia tem como seu trabalho. O sentido fenomenológico de fenômeno consiste exatamente naquele fenômeno<sup>16</sup> que só aparece quando é feito um esforço de pensamento, um trabalho,

---

<sup>15</sup> DARTINGUES, André. **O que é a fenomenologia?** Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 3. Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

<sup>16</sup> PASQUA, Hervé. **Introdução à leitura do Ser e Tempo de Martin Heidegger.** Tradução de Joana Chaves. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1993.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

para que aquilo apareça.

Então percebemos que aí existe um significado bastante radical do que seja fenomenologia para filosofia. O trabalho da filosofia é produzir fenômenos segundo Heidegger<sup>17</sup>. Existe a diferença entre fazer aparecer alguma coisa e tomar contato de algo que já é pressuposto como o que está aí desde antes.

O sentido de fenômeno-fenomenológico da fenomenologia é ser, é modo de ser ou fato de ser.

Exatamente aquilo que logo de cara não parece estar aparente, porque logo de cara que está sendo aparente é sempre um ente, é sempre o que é, seja pelo aparecimento sensível, de um aparecimento imaginado, tudo isso que a gente encontra sempre, e que aparece é sempre ente. O ente é sempre aparente. Não tem ente que não seja fenômeno. E de que o ser é esquecido e que é confundido pela tradição da filosofia com o ente mesmo. Portanto esse sentido Fenomenológico de fenômeno, que precisa ser elaborado pela filosofia é exatamente o sentido de ser.

E quando fala em fenômeno, quer dizer que o trabalho da fenomenologia consiste em tornar o ser evidente e aparente. Quando usar o termo fenomenológico, estamos se referindo ao trabalho da filosofia de fazer isso evidente de produzir fenômeno, tornar o ser um fenômeno com toda a sua aparência. E quando ele se refere ao fenomenalmente ele está querendo dizer ôntico, onticamente.

Portanto o nosso trabalho consiste em fazer evidenciar justamente esse fenômeno denominado por Fuganti (2013) como "Vida", ou seja, procurar entender e mostrar, a sua forma mais concreta de ser, pois como vimos, é desde a filosofia que

---

<sup>17</sup> HEIDEGGER, Martin. **O meu caminho na fenomenologia**. Tradução de Ana Falcato. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, LusofiaPress, 2009.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

podemos caracterizar mais fundamentalmente o fenômeno de ser em questão. Depois procuraremos também entender filosoficamente uma educação favorável à vida.

## **Vida**

Luiz Fuganti (2013) baseia-se basicamente em três pensadores filósofos, que são Baruch Spinoza, Friedrich Nietzsche e Gilles Deleuze.

Spinoza foi um filósofo holandês e acreditava que o único motivo da existência das coisas seria Deus. Estudou o homem e sua condição religiosa, política e moral, para ele uma vida boa é atingir o estado de virtude, pois é o estado de uma alma que sente a relação com Deus. Assim ele fala que a virtude é a potência de existir (ESCOLA NÔMADE, 2016).

Na filosofia de Spinoza, o principal conceito é compreender o verdadeiro e o falso ao juízo correto, o necessário para o indivíduo é o bem de agir, saber diferenciar entre o verdadeiro bem e o bem ilusório, assim só se apegar as coisas eternas (ESCOLA NÔMADE, 2016).

Para Spinoza uma vida vivida a partir da necessidade, uma vida em função dos meios e dos fins, porém a partir de uma potência. Assim Spinoza apresenta um retrato da vida afirmativa e positiva, ao contrário da pessoa pagã que se contenta, e também o homem cheio de ódio a vida, envergonhado da vida sempre prestes a assassiná-la lentamente e bruscamente que se sufoca com leis e deveres (DELEUZE, 2002).

Em um mundo negativo, Spinoza era muito confiante na vida, na potência da vida, para questionar o princípio do bem e do mal, do justo e do injusto, ele confiava muito na vida para afastar o negativo. Desta forma, o negativo, ele afirma que a origem

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

esta no ressentimento e má consciência, ódio e culpabilidade, estas são ligadas a consciência do homem e só poderá desaparecer com uma nova consciência, um novo desejo de viver. Assim, para Spinoza a vida não é um conceito, uma teoria, “vida é uma maneira de ser, um mesmo modo eterno em todos os seus atributos” (DELEUZE, 2002, p 19).

Nietzsche por sua vez considera a vida como sendo a vontade de potência, assim para ele, vida e potência é como algo que quer crescer. A filosofia do teórico implica o modo como sentimos o nosso corpo, como agimos e reagimos, assim há em nós uma capacidade de produção desconhecida que se refere ao aspecto ativo, já no aspecto reativo somos produtos da nossa relação com a realidade. A vida reativa é receptiva, reguladora, distributiva e conservadora, e a vida ativa é expansiva, agressiva e criativa. Isso leva Nietzsche a dizer que o “mundo é a vontade de potência”, assim a vontade que busca a superação, a expansão, de sempre evoluir e de ser maior (FERREIRA, 2007, p. 8).

Para Nietzsche, na vontade de potência têm-se duas tendências que são a negação e a afirmação. A negatividade é levada pelo aspecto reativo, assim dessa negação, a vontade de potência passa a afirmar os valores que já estão estabelecidos. Desta forma, o que está estabelecido, são valores criados no aspecto de vida negativa, que supõe a vida em necessitar de um objeto de fé, esse seria o ideal ascético (FERREIRA, 2007).

No pensamento de Nietzsche, o niilismo sendo a desvalorização da vida, é traiçoeiro e constitui a vontade de negação característica das forças reativas. A negação pode tornar o homem um fugitivo da vida, e antes que ele se afunde no nada, em uma existência sem sentido, o ideal ascético serve como envoltório para esse mesmo nada.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A função do ideal ascético é de dar significado ao sofrimento, pois sem sentido o sofrimento é insuportável (FERREIRA, 2007).

Deleuze, filósofo francês, definiu a vida como “potência, beatitude completas”, ou seja, a vida é feita de virtualidade, a potência da vida é a imanência absoluta. O termo beatitude Deleuze define como caráter essencial de uma vida, sendo o movimento da imanência absoluta (ALLIEZ, 2000, p. 189).

Conforme Deleuze (2010), uma perspectiva de vida se mede nela mesma, através das mudanças que ela cria e pelas intensidades que ela desenvolve, sobre um plano de imanência. Um meio de existência é bom ou mau, independente do bem e do mal ou de todo valor que transcende a natureza física das coisas, não existe outro fundamento senão a forma da existência, a vida intensificada.

No conceito de Deleuze (1998), o plano de imanência é a imagem do pensamento, fazer uso do pensamento, se conduzir no pensamento. Cabem ao plano de imanência compreender vazios e precipitações, pois o fracasso faz parte deste plano, é preciso sempre retomar pelo meio, para dar ao elemento nova relação.

Para Luiz Fuganti (2017, p.1), “Imanência e univocidade do ser como as mais altas potências de afirmação da vida”, desta forma, Fuganti fala que a obra de Deleuze por si só mostra uma pura potência do pensamento, reencontrar a imanência do ser contra a superioridade, contrariamente a um ser apenas parecido, e nas manifestações da vida como potência de auto-produção. Assim as intensidades comandam os devires, os valores são destituídos de serem transpostos, levando os quais que é criado e cria nos devires do tempo, esse é o resultado do modo de ser e de viver.

Diz Luiz Fuganti (2013), que a vida intensa é diferente de uma vida que apenas desenvolve qualidades, não é sempre que ela acontece apenas por uma intensidade



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mais usual que nos alegra. Uma vida intensa significa dizer ser ativo na medida em que agente se efetua em algum tipo de realidade a partir da própria força, com a produção da própria potencia. Ser ativo seria uma produção de potencia a partir de uma maneira de acontecer, uma maneira de efetuar a força para potencia ou de preencher o desejo.

Segundo Machado (2001), a vontade de potência se caracteriza como força de se tornar pensável todo o existente, busca sujeitar o mundo a potência do homem e adaptar a vida ao pensamento humano. Desta forma tudo que existe deve se adaptar e aceitar, cabendo ressaltar que a conceituação de vida no sentido de vontade de potência seria a auto sobrelevação.

Abbagnano (2000) fala que a vontade de potencia não se versa a uma vontade de viver, pois a existência é apenas um caso peculiar desta vontade. Assim define como um estímulo fundamental e não tem causa racional, a vida absorve ao máximo de envolvimento de potência possível. O homem possui um insaciável desejo de mostrar potência, é justamente o que caracteriza o desejo, onde o impulso interior da força que gera o movimento.

Para Ferreira (2007), vontade de potencia tem relação com as forças produzirem a realidade, acumulando força, assim aumentando a potência. Quando há aumento de potencia necessariamente tem a sensação de prazer, desta forma ocorre inversamente, quando diminui, temos desprazer.

Diante do nosso horizonte da nossa vida, de conquistar forças, de nos multiplicar, nos deixa mais fortes, mais criadores de realidade. Este horizonte é um demandante de desejo, que começa no acontecimento em mim. Para Nietzsche o desejo liberta porque é ativo que cria. O desejo se constitui pela falta do que ele não possui, então o desejo é constituído pela falta (FUGANTI, 2013).



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O corpo é o modo de efetuação da nossa energia ou do nosso desejo (potencia e energia), esse desejo é a extensão das próprias ideias na linguagem, é onde a potencia necessariamente se efetua. Outro modo de efetuação da potencia é via corpo e pensamento. O desejo não precisa de nada porque ele se cria a si mesmo. Ele começa ao mesmo tempo em que começa a potencia, sendo que o desejo se inicia no próprio acontecimento. Deste modo, é o horizonte do próprio corpo, onde o desejo do corpo investe e produz desejo para esta potencia (FUGANTI, 2012).

Assim Fuganti (2013), declara que a vida é de acontecimento, um efetuoado e com isso começa a desejar. O primeiro meio de efetivação é o corpo, ele se efetua assim como o desejo que se realiza através do corpo, da linguagem e da mente. Assim o desejo não carece de um objeto, ele começa no acontecimento de si mesmo, o efeito dele é o acontecimento da nossa potencia.

A vida reativa é passiva, ela não cria realidade, porém tem um tipo de vontade que desenvolve uma determinada força que atravessa um desejo. Esta vontade de vida o tornada fraca, atolada e empacada, se torna um meio de se defender e ser conservadora, e até de afastar e de destruir a causa do seu fracasso. Isso impede que ela esteja sempre aberta para o novo, impede que ela esteja aberta as potencias do acontecimento, impedindo que seja capaz de modificar a si mesma e através do imediato do pensamento. Quando o modo reativo domina e passam a dominar a vida, tudo se inverte, elas passam a comandar em ralação a força ativa. (FUGANTI, 2013).

Vida ativa é intensa, na medida em que agente se efetua em uma realidade das próprias forças que nos atravessam, e essas forças que nos atravessam nos contemplam com mais força excedente, geração de força com a própria força, ou seja, produção de potencia que é a dimensão



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

da força. Então ser ativo é produzir potencia a partir de um modo de existir, a partir de uma maneira de efetuar a força ou de preencher o desejo, assim só a vida ativa cria (FUGANTI, 2013).

## **Educação**

Luiz Fuganti (2012) criou a “Educação para a Potência”, não é apenas uma teoria, mas que trata de um movimento de pensamento. Nestas práticas e maneiras de pensar, sentir a existência ele distingue algumas atmosferas de acontecimento da vida que são: linguagem, sensibilidade, afetividade, identidade e valor. Essas são algumas maneiras de acontecimentos que podem nos aprisionar.

Em sua palestra Educação para a Potência, Fuganti (2012, t. 4min14) relata:

...Caminhos que acontecem necessariamente em nossa vida que se fazem necessariamente pelo nosso modo de viver. São caminhos que se fazem de alguma maneira são feitos se não por nós que seria o grande barato da existência, por alguma coisa que se faz em nós. Um outro que pensa e que age em nós. Caminhos então que se fazem necessários. Esses caminhos eles ao mesmo tempo são acontecimentos da existência. Eu dizia uma maneira diferente de pensar de sentir e de agir e, portanto de viver, não tanto porque encontrou-se uma via alternativa porque na verdade não existe alternativa ao menos do ponto de vista do campo do possível. O horizonte do humano que é prisioneiro de um projeto de futuro encontra-se capturado quer dizer não há saída para quem no modo de existir é prisioneiro de uma finalidade...

A finalidade é algo para atrair alguém, que estimula ou não o nosso modo de vida. Uma maneira de pensar, de sentir e existir. Conforme Fuganti (2012), existimos necessariamente em meios, ficando mais difícil de fazer nossa vida uma necessidade,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

no sentido em que existimos necessariamente, acontece absolutamente. Desta forma ele fala que interagimos com o nosso meio e é o nosso desejo, a nossa potência, onde a força se efetua. Assim indispensavelmente ela se concretiza através do corpo e da linguagem.

Então o corpo e a linguagem são os meios onde se realiza a potencia. Tudo aquilo que acontece a nós, ao nosso desejo se efetua pelo corpo, pensamento ou linguagem, somos nós que fazemos. Nesta linha, tudo se transforma em meio de realização da potência, as palavras, o gesto, o corpo, o pensamento, dentro da singularidade de nós mesmos. Porém a nossa potencia varia conforme função dos acontecimentos e na medida em que nós nos efetuamos, assim dependeria do meio corporal, meio linguístico e meio afetivo (FUGANTI, 2012).

Quando realizamos alguma coisa, a cada tempo ou período, quando nos relacionamos com a matéria através do nosso corpo, bem como nós ouvimos, temos um campo sensível onde o corpo se efetua, assim esse meio é o nosso desejo, a nossa potencia, onde a força se concretiza. No momento em que nossa força se efetua, ela necessariamente se faz através do corpo e da linguagem, assim nós existimos necessariamente em meios (FUGANTI, 2012).

Conforme Fuganti (2012), o meio afetivo é um meio de desenvolver a nossa potencia, é o que acontece a nós, ao nosso desejo, a nossa força, enquanto se efetua pelo corpo, linguagem ou pensamento, assim quando sentimos amor ou tristeza é um meio de efetuação.

Toda vida é distinta e incomparável, a singularidade é um modo necessário para que sejamos ativos e criativos. Ser singular é a razão da potencia da nossa existência e a nossa essência é uma potencia de criar existência. Da mesma forma

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ocorre com a mente, ao pensamento, quanto mais a pessoa pensa mais ela cria capacidade e potencia de pensar (FUGANTI, 2013).

Até agora, parece-nos que a vida ativa não cabe na educação tradicional, como visto anteriormente, porque ela é expansiva, agressiva e criativa naturalmente.

Embora o objetivo desse trabalho não seja realizar um diagnóstico exaustivo da educação praticada nos dias de hoje, e sim, ao menos, o que poderia vir a ser em termos gerais, uma educação voltada para a vida, podemos dizer no âmbito de uma vida reativa, alguns aspectos essencialmente negativos que dificultam a experiência e o desenvolvimento de uma vida ativa nas instituições de ensino.

Segundo Nietzsche (2007), aprisionar o homem é o estado de distanciamento de suas potências intelectuais e afetivas. A massificação designa a generalização da dúvida racional do indivíduo em sociedade. Deste modo, o homem está preso e estagnado na sociedade, esse estado social condiciona o sujeito a ser meramente receptor daquilo que está pronto, ou seja, pré-definido. Assim construir novos valores para a existência é algo que não faz parte da vida ativa.

A princípio podemos dizer que a educação atual é massificada, na medida em que não olha para as necessidades individuais do aluno. Esta massificação se traduz no ensino dos mesmos conteúdos para todos os alunos, bem como, no excesso de informações, por sua vez, muitas vezes desnecessárias para a vida futura do aluno.

Este tipo de educação, segundo Paulo freire (1974), enxerga o aluno como um ser passivo, mero receptor de informações, alienando-o em suas possibilidades vitais.

Nos termos de Luiz Fuganti, podemos inferir que os meios educativos utilizados pela educação tradicional aprisionam a vida seja no regime da linguagem, da



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

afetividade, e do corpo. Se vivenciado negativamente desde cedo, faz com que a vida conheça uma realidade afetiva de ódio, má consciência e ressentimento, característicos da reatividade.

O indivíduo perde a relação imediata com a realidade e passa a acreditar numa descrença cada vez mais permanente. Conforme Luiz Fuganti (2012, t. 12min08):

...A linguagem também não é feita principalmente para informar ou para comunicar. Nós em geral queremos nos comunicar, informar.

O que é educar, ensinar e aprender? Em geral esse modelo está aparentemente preso no modelo da comunicação e da informação. Mas o que se passa no exercício da linguagem é algo de muito mais sutil, é um comando invisível, imperceptível, que ele até se dá a ver, ele até se dá na medida em que se diz, mas ele mesmo enquanto o acontecimento jamais é daquilo que se diz, mas sem aquilo que se diz ele também não acontece, é algo incorporal que não tem palavra mas que transforma o nosso horizonte, transforma o tempo, transforma o futuro, o passado, a maneira como eu experimento o presente, ou seja que nenhuma perspectiva, um ponto de vista diferente. Quando? A cada vez que eu enuncio, ou apreendo o enunciado de outrem, seja a via oral, seja a via escrita.

Então há uma transformação incorporal. É isso que faz o tesão da linguagem ou também o veneno da linguagem. A linguagem ela não é boa e nem má depende do uso que eu faço dela.

Se eu utilizo a linguagem no sentido de pôr a minha vida, o meu pensamento em devir, a linguagem cria transformações incorporais que são afirmativas do meu desejo...

De acordo com Luiz Fuganti (2012), no momento de acontecimento se põe no lugar do ocorrer um estado de desejo é o começo do nosso vazio. O desejo não precisa de nada para se produzir porque se cria a si mesmo, o desejo não começa no buraco. Desde uma vida fraca e reativa, o desejo já tem um vazio que busca ser preenchido através de ideais. Assim, na medida em que perdemos a capacidade de acontecer, de criar, perdemos a fonte do nosso desejo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Segundo Luiz Fuganti (2012), produzir vocações para os alunos é levá-las a carregar um fardo na vida, é diminuir a capacidade de existir, levando os discentes a perder a capacidade de acontecer. Se o desejo estiver aplicado em um programa que leva para fora o objeto da potencia, levando a potencia para fora dela, portanto transformando vontade de potencia em vontade de poder, iria precisar de um poder para igualar o vazio em que ele entra. Assim a vida passaria a alimentar um "Buraco negro".

Prossegue Luiz Fuganti (2007, p. 75):

...Eu diria, o corpo em devir ativo é aquele que toma parte no processo e se põe fazendo processo. Fazendo o que? Não só outras coisas: obras de arte, ciência, filosofia, funções, técnicas, objetos, mas fazendo a si próprio. O homem perdeu a capacidade de produzir a si próprio. Acomodou-se, acreditou que tinha uma forma natural: tem um eu e esse eu é natural, tem um objeto e esse objeto é natural, tem uma razão e a razão nos foi dada por Deus. Como diz Spinoza: "Deus, asilo da ignorância". Então, que razão é essa? Essa razão sempre existiu? Ela foi inventada. Isso é um modo de pensar, é um modo, diria mais, de imaginar que essa razão que o homem inventou o separa da própria potência de pensar, assim como a sensibilidade orgânica...

Desta forma partindo desta leitura, podemos refletir e decidir se investimos na potencia de um pensamento que cria, um pensamento ativo e em um corpo de intensidade. Então teríamos uma vida ativa, uma produção de potência a partir de uma maneira de existir, uma potência criadora sendo uma vida ativa.

A escola tradicional tem o conceito de que ensinar é transmitir conhecimento, e que todos estes conhecimentos transmitidos são fundamentais. Esta forma de ensino-aprendizagem se opõe ao que seria a educação para a potência. Desta forma, permitir ao discente a oportunidade de provar novas formas de vida é desempenhar



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

um papel na formação crítica e criativa nos alunos. As apreciações ao modelo educacional tradicional e os princípios que as sustentam, é amplamente aceito, porém, há muita resistência a implementação de mudanças.

Falar em educação, não é só pensar em métodos de transmissão de conhecimento ou informação, mas é pensar em um aumento da potência.

Uma educação para a potência seria a criação de valores, por meio do processo de ensino-aprendizagem, pois o ensino nos dias de hoje está pautada na obrigatoriedade de conteúdos pré-definidos, levando os alunos a serem obedientes de função e não a se tornarem criadores de valores (FUGANTI, 2012).

### **Revisão da Educação Básica**

Diante do que foi exposto, passamos agora a uma discussão mais abrangente da educação nos dias de hoje. Defendemos a revisão e a redução drástica dos conteúdos curriculares e um direcionamento vocacional por áreas de ensino na educação básica. Assim, é preciso verificar os conteúdos mínimos necessários de cada disciplina. Exemplificando: pensando em termos de ensino médio, que conteúdos mínimos, das diversas disciplinas como matemática, química, física, etc, seriam necessários, para a partir daí, direcionar vocacionalmente o interesse do aluno?

Conforme ROJO (2012), uma nova pedagogia aparece da necessidade de a escola mudar seus conceitos educacionais. Os novos modelos de ensino surgem na sociedade contemporânea em boa parte, devido às novas tecnologias presentes nas escolas. Desse modo, os conteúdos trabalhados precisam favorecer a formação de uma



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sociedade, em resumo, aquela em que as pessoas desempenhassem de forma bem sucedida práticas educacionais voltadas para os propósitos culturais específicos.

Já no ensino básico, acreditamos que as artes em geral deveriam ter mais espaço. Pensamos também que deve ser oportunizada uma revisão dos conteúdos curriculares atualmente ensinados.

Assim, a música, a dança, a pintura, o teatro, os esportes, e outras como meditação e yoga, por exemplo, teria mais espaço, desde o desejo inicialmente identificado positivamente e trabalhado institucionalmente pelas instituições escolares.

É claro que neste tipo organizacional de ensino, a avaliação e o controle comportamental de horários e tarefas a serem cumpridos seriam bem diferentes dos tradicionalmente praticados.

O que não quer dizer que seriam menos rigorosos, mas provavelmente seriam bem mais exigentes, em termos de uma vida intensamente ativa. Acreditamos que o rigor e o aprofundamento seriam bem maiores na construção do conhecimento de uma vida ativa, uma vez que, a dedicação também seria maior.

Pensamos também que os resultados em termos de criatividade seriam diferentes. Em nosso entendimento, o importante é criar um ambiente organizacional propício para a intensidade em termos vitais.

Paulo Freire (1996) destaca que é preciso analisar um melhor entendimento acerca das expectativas dos alunos sobre a escola, as aulas e os conteúdos. A maneira como os alunos compreendem o professor é fundamental no processo educativo. Assim, o tempo livre permitiria entre outras coisas, o abandono de um espaço educacional saturado e viciado como é o ensino formal que temos hoje na escola.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Por isso defendemos mais tempo livre utilizado autonomamente para a criatividade nas escolas em geral. A educação atual, em sua prática pedagógica se limita convencionalmente a transmissão do conhecimento em aulas de 50 minutos. Prevalece a vivência de um tempo instrumental e burocrático que na maioria das vezes dificulta a criatividade dos alunos.

Pensamos que numa educação voltada para a potência da vida, os professores teriam um papel secundário, isto é, de apoio, ao desenvolvimento dos alunos. Inclusive, a tecnologia poderia ser uma importante aliada em pesquisas de interesse vital. Na medida em que a automação da educação ganha cada vez mais força, rompendo barreiras de tempo e espaço, uma boa parte da educação poderia ser ministrada em casa, ou até mesmo, em qualquer outro lugar que não necessariamente a sala de aula. E agora passamos para as considerações finais.

### **Considerações Finais**

Ressaltamos novamente que o critério fundamental para o desenho geral de qualquer instituição de ensino deveria ser a vida, por isso, procuramos caracterizá-la essencialmente desde o início do nosso trabalho a partir dos ensinamentos filosóficos de Luiz Fuganti. Mostramos que a vida é essencialmente constituída a partir de forças ativas e reativas. Sendo uma potência em variação, vimos que a vontade em geral, se encontra aprisionada na modernidade, e a educação com seus modelos tradicionais de ensino, contribuem desde cedo para esta realidade.

Assim, se quisermos realmente uma educação voltada para a vida, precisamos de um ambiente organizacional acolhedor da intensidade do desejo no homem.

O desejo ou a vida no homem, através de experiências significativas procura sempre a singularização na existência. Acreditamos que a educação é parte

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

fundamental neste processo. Justamente por isso defendemos novos modelos educacionais que permitam desde cedo a intensificação do desejo nos alunos visando assim o seu desenvolvimento. Por isso colocamos o ensino das artes e o tempo livre, entre outras sugestões, como essenciais na educação dos jovens. Só o gosto pela intensidade na vida, gera como foi visto em Fuganti, um "plus" de mais potência num círculo virtuoso de criatividade sem fim, ou como ele mesmo disse um modo de ser, de agir e de pensar que permite realmente o desenvolvimento das forças vitais do espírito.

Também estamos cientes das dificuldades inerentes à implementação de um projeto educacional dessa magnitude, pois envolve a mudança de consciência de todos aqueles que trabalham com a educação. A assunção de novos modelos educacionais envolve o questionamento de velhos paradigmas há muito tempo estabelecidos.

Esperamos ter contribuído para a discussão deste assunto tão essencial nos dias de hoje.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALLIEZ, Eric. **Gilles Deleuze**: Uma vida Filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- \_\_\_\_\_ & GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- \_\_\_\_\_ & PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- ESCOLA NÔMADE. **Spinoza em Dois Movimentos**. 2016. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/10/spinoza-em-dois-movimentos/>> Acesso em: 05 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_ . **Spinoza, por Henri Bergson**. 2016. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/16/spinoza-por-henri-bergson/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- FERREIRA, Amauri. **Introdução à Filosofia de Nietzsche**. São Paulo: Escola Nômade, 2007.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FUGANTI, Luiz. **Corpo sem Órgãos** (Vídeo 1h56"45'). 2012. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=llwxWe\\_Tvo4&t=220s](https://www.youtube.com/watch?v=llwxWe_Tvo4&t=220s)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Criação de Si como Obra de Arte** (Vídeo 2h04"32'). 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8jMcywa-HUE&t=93s>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Desejo** (Vídeo 30"05'). 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wrxo8UHHTS4>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Desejo e Pensamento**. 2017. Disponível em: <<http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/83-desejo-e-pensamento>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Desejo e Vocação** (Vídeo 1h42"50'). 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iUroU3uSPTU>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação para a Potência** (Vídeo 2h01"32'). 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WpB946-BdzA&t=8s>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Corpo em Devir**. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57321/60303>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Luiz Fuganti**. 2009. Disponível em: <<http://www.luizfuganti.com.br/luiz-fuganti>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MACHADO, R.. **Zaratustra: tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Política**. São Paulo: Loyola, 2007, vol. I. 360p.

ROJO, R., MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Considerações historiográficas a respeito das contribuições do cristianismo para a cultura na Idade Média Central

Por: Daiana Moreira da Rocha<sup>18</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo, fazer uma abordagem acerca das possibilidades que temos de compreender, a cultura da Europa medieval, sobretudo, no período da Idade Média Central. Nesse sentido, focalizaremos os estudos do historiador Thomas Woods no qual demonstra, bem como, por proteção das instituições monásticas, as obras da Antiguidade Clássica, foram preservadas dos ataques germânicos. Para tanto, buscaremos enfatizar a interpretação da historiadora da educação, a professora Terezinha Oliveira a respeito da filosofia escolástica, que visou constituir os seus conceitos com base na filosofia da Antiguidade, a qual foi preservada pelos monges e bispos. Todavia, considerando as interpretações dos autores referidos, acreditamos que o trabalho apresentado se justifica, pois, quando abordamos os elementos culturais que permearam a Idade Média, cremos ser possível identificar as raízes das instituições de ensino existentes na atualidade.

**Palavras-chave:** Europa ocidental; Invasões Germânicas; Escolástica.

### Abstrakta

*La nuna laboro havas kiel objektiva, fari alproksimiĝon pri la eblecoj, kiujn ni devas kompreni, la kulturon de mezepoka Eŭropo ĉefe en la mezepoka mezepoko. En ĉi tiu senso, ni fokusiĝos pri la studoj de la historiisto Thomas Woods, en kiuj li pruvas, kaj ankaŭ, por protekti monaĥajn instituciojn, la verkojn de la Klasika Antikva tempo, estis konservitaj de la germanaj atakoj. Sekve, ni celas substreki la signifon de la historiisto de la edukado, la instruisto Terezinha Oliveira pri la lerneja filozofio, kiu celis konstrui siajn konceptojn surbaze de la filozofio de antikveco, kiu estis konservita fare de monaĥoj kaj episkopoj. Tamen, konsiderante la legoj de ĉi tiuj aŭtoroj, ni kredas, ke la*

<sup>18</sup> É graduanda em História pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Participa do Projeto Laboratório de História do Brasil, do Grupo e estudos GEFP e do Programa de iniciação à docência – PIBID.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*laboro prezentita estas pravigita, ĉar kiam ni alproksimiĝas kulturajn elementojn kiu trempis la mezepoko, ni kredas eblas identigi la radikoj de ekzistantaj edukaj institucioj nuntempe.*

**Ŝlosilvortoj:** *Okcidenta Eŭropo; Germanaj invadoj; Lerneja.*

### **Abstract**

*The present work has as objective, to make an approach about the possibilities that we have to understand, the culture of medieval Europe, mainly, in the period of Central Average Age. In this sense, we will focus on the studies of the historian Thomas Woods in which he demonstrates, as well as, for the protection of monastic institutions, the works of Classical Antiquity, were preserved from the German attacks. In order to do so, we will try to emphasize the interpretation of the historian of education, teacher Terezinha Oliveira, regarding the scholastic philosophy, which aimed to constitute its concepts based on the philosophy of antiquity, which was preserved by the monks and bishops. However, considering the interpretations of the authors mentioned, we believe that the work presented is justified, because when we approach the cultural elements that permeated the Middle Ages, we believe that it is possible to identify the roots of today's educational institutions.*

**Keywords:** *Western Europe; German Invasions; Scholastic*

### **Introdução**

Ao longo da Idade Média, o monasticismo passou a ser uma instituição importante para o desenvolvimento cultural do Ocidente europeu, pois, a cultura clássica esteve a ponto de entrar em decadência em meio às invasões bárbaras no século VI. No entanto, os monges se encarregaram de preservar as obras da Antiguidade Clássica nos mosteiros permitindo assim, que o conhecimento greco-romano permanecesse seguro. Desse modo, a ação do monaquismo possibilitou a formação cultural, legal, artística e democrática da Europa ocidental.

Contudo apesar da ameaça de extinção na qual a ciência e as artes do mundo

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Antigo sofreram com as invasões germânicas, elas encontraram asilo e refúgio nos templos e mosteiros da Igreja Católica. Assim, os monges e bispos juntamente com os reis, fundaram algumas escolas com uma base educacional pautada nas sete artes liberais, distinguidas e denominadas por Platão como trivium (gramática, retórica e dialética) e quadrivium (aritmética, música, geometria e astronomia).

Nesse sentido, para o historiador Christopher Dawson (2016), foi apenas por meio da Igreja e particularmente a partir dos esforços dos monges que a tradição da cultura clássica e os escritos dos autores clássicos, foram preservados. Todavia podemos verificar um exemplo disso na história de Cassiodoro<sup>19</sup>:

[...] No século VI vemos um exemplo extraordinário no caso de Cassiodoro (496-575), em que a antiga tradição da educação encontra refúgio no mosteiro. As escolas, bibliotecas e salas de escrita monásticas tornaram-se os meios pelos quais a alta cultura da Europa ocidental pôde sobreviver [...] (DAWSON, 2016, p. 71).

Por conseguinte, de acordo com Ruy Nunes (2017) o saber antigo preservou-se nos livros que os mosteiros e as igrejas agasalharam carinhosamente, uma vez que a sua transmissão às gerações da Idade Média operou-se por meio da cópia dos manuscritos e da elaboração de manuais e enciclopédias por alguns autores do fim do mundo antigo, bem como Santo Agostinho e Marciano Capela, e por escritores do início da Idade Média, ou seja, Cassiodoro, Boécio, Santo Isidoro de Sevilha e São Beda, o Venerável.

---

<sup>19</sup>Segundo Ruy Nunes, Cassiodoro nasceu em Scyllacium, à atual Squillace, na Calábria, recebeu uma excelente educação clássica, foi servidor dedicado dos reis ostrogodos, tornou-se questor e funcionário do rei ostrogodo Teodorico, cônsul, e por fim, mestre de ofícios, ou seja, primeiro ministro. Por volta de 555, fundou o mosteiro de Vivarium, monasteriumvivariense, no domínio de sua família, no qual, passou muitos anos de sua vida entregue à organização da biblioteca e a redação de obras religiosas e eruditas.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Além disso, a existência da formação clássica nos mosteiros também foi defendida por Rucquoi (1995) uma vez que na visão da autora, o mosteiro de Ripoll foi conservado pelos condes de Barcelona e da Cardenha, contendo uma biblioteca rica em livros litúrgicos, bíblicos, patrísticos e obras de exegese, o mosteiro abriga uma coleção de autores pagãos da Antiguidade Clássica e cristãos, além dessa variedade de livros culturais a instituição monástica possui também, uma coleção [...] de livros científicos. Segundo Rucquoi:

Virgílio, Horácio, Cícero, Terêncio, Juvenal, Macróbio, César, Flávio José, Marciano Capella, Sedúlio, Arator, Boécio, obras de Aristóteles e de Porfírio em latim [...] mas também Usuardo -, textos de leis e de obras científicas de medicina, de astronomia, de agronomia, de geometria e de música [...] (RUCQUOI, 1995 p.120-121).

Da mesma maneira, o historiador Ricardo da Costa enfoca que, o mosteiro de Santa Maria de Ripoll, possuía uma imensa biblioteca, a maior de sua época, a ponto de o *scriptorium* de Ripoll irradiar um importante renascimento cultural para toda a Europa:

Pois era lá que se encontrava Ripoll, o mosteiro de Santa Maria de Ripoll, com sua imensa biblioteca, a maior de sua época. O *scriptorium* de Ripoll irradiou um importante renascimento cultural para toda a Europa, e muitos estudantes e religiosos, ávidos em busca de conhecimento, se dirigiam para aquelas terras distantes, nos confins do mundo cristão. (COSTA, 2009, p. 404).

Ademais segundo o autor Georges Duby (1994), a abadia de Fleury-sur-Loire era considerada um centro de estudos de primeira importância, pois, tendo sido uma fundação merovíngia, os bispos da Inglaterra foram procurar artífices de uma reforma monástica e o monge Abbon de Fleury se incorporou após ter estudado em Reims:

[...] No século X, Fleury – chamavam-lhe também S. Bento – aparecia no Ocidente como o maior foco da tradição beneditina: os bispos de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Inglaterra foram ali procurar os artífices de uma reforma monástica. Era do mesmo modo um centro de estudos de primeira importância, onde se formavam, além dos noviços, muitos alunos seculares [...] (DUBY, 1994, p.109).

Já em relação à Itália, o mais importante centro cultural foi à abadia de Monte Cassino: “[...] muito florescente no século VIII até o ano de 883[...] Havia nesses mosteiros um grande intercâmbio de professores e de livros, o que aumentava a noção de um fértil universo intelectual com [...] conexões de estudo e de conhecimento [...]” (SANTOS; COSTA, 2015, p. 166).

Desse modo, o ensino na Idade Média também passou a ser acessível para as crianças, tanto em sua paróquia quanto no mosteiro, sobretudo, com o concílio de Latrão em 1779. Desse modo, a autora RégiePernoud (1997) nos explica que a criança era admitida com sete ou oitos anos de idade, e o conteúdo preparava para os estudos da Universidade e estendia-se por uma dezena de anos. Os rapazes e as moças eram separados, por terem os seus estabelecimentos particulares. Assim, a abadia de Argenteuil, onde Heloísa<sup>20</sup> foi educada, ensinava as moças a Santa Escritura, as letras, a medicina, a cirurgia, o grego e o hebraico que Abelardo a ensinou nesse estabelecimento:

[...] Em geral, as pequenas escolas proporcionavam aos seus alunos as noções de gramática, de aritmética, de geometria, de música e de teologia que lhes permitiriam aceder às ciências estudadas nas Universidades; é possível que algumas tenham comportado uma espécie de ensino técnico [...] (PERNOUD, 1997, p. 96).

Conforme dizia Terezinha Oliveira no livro “Ensino e debate na Universidade

---

<sup>20</sup>Segundo a obra “Os intelectuais na Idade Média” de Jacques Le Goff, Heloísa era sobrinha de um cônego chamado Fulbert. Esse confrade havia confiado a Abelardo à tarefa de ensinar Heloísa, no entanto, Abelardo e ela se apaixonaram.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Parisiense do século XIII: Tomás de Aquino e Boaventura de Bagnoregio” os teóricos da Igreja tinham clareza da importância de ensinar as crianças a copiarem e a lerem, porque em sua concepção este era o princípio necessário à preservação e transmissão da cultura medieval, especialmente a religiosa. Para tanto, Oliveira nos demonstra que nas palavras de Chartier essa prática institucionalizada pela Igreja foi também fundamental para a elaboração de uma nova forma de sociedade. De acordo com Chartier:

O hábito de fazer com que lessem, para seus professores, versos que tinham copiado dos salmos, sem necessariamente terem aprendido antes a ordem das letras no alfabeto (a prática antiga), também era muito significativo. O método não apenas as ajudava a identificar as funções de letras e palavras no texto, mas também tinha como objetivo auxiliar as crianças a fazer a transição de uma cultura oral para o conhecimento das convenções gráficas da cultura escrita, à qual a tradição cristã devia sua possibilidade de transmissão. (CHARTIER, 1998 citado por OLIVEIRA, 2012).

Todavia, o historiador brasileiro Ricardo da Costa enfoca (2009), tal como, foi imposta uma nova perspectiva para a educação infantil, ou seja, o monacato no qual os monges criaram verdadeiros “jardins de infância” nos mosteiros, recebendo indistintamente todas as crianças entregues, vestindo-as, alimentando-as e educando-as, num sistema integral de formação educacional, sobretudo, as comunidades monásticas célticas, que se contrapunham às práticas pedagógicas germânicas.

Segundo Costa:

As comunidades monásticas célticas foram as que mais avançaram nesse novo modelo de educação, pois se opunham radicalmente às práticas pedagógicas vigentes das populações bárbaras, que defendiam o endurecimento do coração já na infância. Pelo contrário, ao invés de brutalizar o coração das crianças para a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

guerra e a violência, os monges o abriam para o amor e a serenidade. (COSTA, 2009, p.159).

Ainda para o historiador Thomas Woods Jr (2012), os monges desempenharam um papel crucial no desenvolvimento da civilização ocidental, bem como na dedicação das práticas de ascese, acabando por provocar um impacto profundo no mundo exterior. Nesse caso, é válido lembrar o empenho dos monges copistas em realizar a sua tarefa, cuja atividade era considerada exigente, no entanto, com as suas próprias contribuições originais, os monges e os demais membros da Igreja, se empenharam em preservar livros e documentos que foram importantes para salvar a civilização antiga.

Nesse caso, as escolas monásticas e os mosteiros católicos cumpriram uma importante função civilizatória no interior da sociedade medieval. Para tanto, na visão de Janio Costa “foram os mosteiros que, uma vez reunidos e organizados de modo centralizado, deram origem às ordens e congregações católicas”. Além disso, o monasticismo é considerado responsável pela formação cultural:

Os mosteiros garantem a transmissão da cultura, a educação dos jovens que lhes são confiados (*oblato*) e garantem também a passagem para além daqueles que farão profissão tardia (*professio ad sacrendum*). Outros, plantados na solidão das florestas ou pântanos, traçarão estradas, guiarão os viajantes, semearão, arrotearão terrenos, extrairão o sal do mar e a riqueza de toda a criação, de toda a criatura. (COSTA, 2004 citado por SOUZA, 2011).

Contudo, ao considerar o papel exercido pelas instituições monásticas na preservação do mundo clássico, podemos perceber tal como o legado da Antiguidade no qual desfrutamos atualmente, seja nas instituições de ensino, na arquitetura, na filosofia, ou no teatro, são elementos que nos é possível desfrutar, devido à atitude dos monges medievais.

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Abordagens acerca da essência filosófica da Escolástica**

A partir de agora focalizaremos nosso trabalho acerca do estudo sobre a Escolástica, abordaremos a interpretação da autora Terezinha Oliveira (2002) na obra “Luzes sobre a Idade Média”, no qual, a pesquisadora medievalista nos afirma tal como em sua interpretação considerar a Escolástica de uma maneira anacrônica, sem ao menos verificar o que ela representou na ocasião do seu surgimento, mas dando atenção apenas às críticas posteriores a ela, torna-se um grande equívoco, pois, tais críticas surgiram quando ela estava perdendo a sua vitalidade.

Dessa forma, em “Anais do VIII Encontro Internacional de Estudos Medievais: As múltiplas expressões da Idade Média: Filosofia, Letras, Artes, História e Direito” as autoras Márcia Guimarães e Terezinha Oliveira pontuam bem como, a educação escolástica marcou o ensino medieval e representou a aliança entre o saber filosófico clássico e o da Sagrada Escritura. Esta filosofia nasceu em virtude da necessidade de regras e normas naquela sociedade que começava a ser definida após o fim do domínio romano na Europa ocidental. Nesse sentido, a base para o desenvolvimento da escolástica foi o cristianismo e sua influência se estendeu até o século XIII, no entanto:

Aos alunos cabia a obediência ao mestre, reconhecia-se total autoridade, a subordinação às normas tanto às regras do cotidiano quanto aos ensinamentos divinos e a execução do trabalho “sobretudo o manual”[...] Nas escolas fundadas pela Igreja, nos mosteiros e nas abadias, os estudantes aprendiam as disciplinas que compunham o *trivium* o *quadriivium* que, ao buscarem a relação entre filosofia e teologia, estimulavam à dialética e a discussão [...] a escolástica cumpriu o papel que devemos esperar daqueles que se comprometem com o caráter social do ensino, o de sugerir respostas, suscitar questionamentos, promover debates que contribuam para o bem viver em sociedade. (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 57).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Além disso, para Martinho Grabmann, a investigação histórica da Idade Média demonstra cada vez mais que, os conhecimentos dos escolásticos a respeito das ciências naturais não eram tão escassos como muitas vezes se afirma. Como podemos ver nos escritos do autor:

*Además, la investigación histórica de la Edad Media demuestra cada vez más que los conocimientos de los escolásticos en las Ciencias naturales no eran tan escasos como muchas veces se afirma. Una ojeada de conjunto sobre las fuentes, impresas e inéditas, nos descubre a través de toda la Escolástica una tendencia hacia los estudios científico-naturales y hacia las observaciones relativas a la filosofía de la Naturaleza. Las obras matemáticas y de Ciencias naturales debidas a los antiguos y a los árabes fueron estudiadas con gran solicitud. (GRABMANN, 1928, p.28).*

Na concepção de John Redden e Francis Ryan, a filosofia escolástica abrange certos aspectos accidentais, por apresentar a base racional da vida e do pensamento. Essa filosofia aceita a forma de vida e o processo de pensamento no plano sobrenatural; explica ou demonstra porque e como este plano tem uma sólida base racional<sup>21</sup>. De acordo com os autores as explicações e demonstrações são tão consistentes e válidas quanto o raciocínio sobre que se baseiam:

A filosofia escolástica é o único processo de pensamento, na ordem natural, completo e adequado, e que fornece a base racional para a nossa maneira de vida e processo de pensamento, no plano sobrenatural. Pode haver outros sistemas de pensamento, mas nenhum deles é completo e adequado, ainda que admitíssemos fossem válidos. (REDDEN; RYAN, 1973, p.8).

---

<sup>21</sup>De acordo com John Redden e Francis Ryan, a filosofia escolástica oferece uma racional explicação e demonstração da vida e do pensamento no plano sobrenatural, isto é, na concepção escolástica, a forma de vida e o processo de pensamento no plano sobrenatural constituem uma matéria de fé, no entanto, o processo de pensamento, no plano natural (a filosofia), é produto apenas da razão, ou seja, se baseia exclusivamente nela.

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

De fato, Jacques Le Goff (2005) defende, tal como a própria palavra "escolástica" retomando o latim *scola*, significa um saber que se ensina. Todavia, impõe a ideia mais ampla de um método pedagógico "universal", próprio dessa nova instituição a qual chamamos de universidade. Sendo assim, a escolástica constitui um corpo de mestres, uma corporação e uma totalidade dedicada ao saber. Nesse sentido, a escolástica é considerada a um tempo ciência de Deus e sabedoria dos homens, é a teologia e filosofia.

### **Considerações finais**

Após essa breve explanação verificamos a relação que os monges tiveram com a cultura da Idade Média Central, a partir do momento em que eles protegeram o mundo clássico em meio às invasões bárbaras. Visamos compreender também, os elementos filosóficos que constituíram a essência da Escolástica, tal como o fato dela ter tido como base, os conceitos Antigos a respeito da razão e da essência humana.

Dessa forma, consideramos que a Idade Média Central foi um período riquíssimo em termos culturais, pois, foram as suas instituições que a deram as bases para as instituições modernas, e pensando nisso é que chegamos a conclusão de que devemos para a Idade Média nossas universidades, a democracia ocidental, a filosofia, a arte e outros elementos.

### **Referências**

- BASCHET, J. **A Civilização Feudal: do ano mil à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.
- COSTA, Jânio. "A educação do corpo". In SOUZA, Ana A. Arguelho de (org.). **Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul – SED/MS**. Campo Grande – MS, 2004. p. 131.
- COSTA, Ricardo. **Ensaio de História Medieval**. Rio de Janeiro: Angelicum, 2009.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- DUBY, Georges. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- DAWSON, Christopher. **Criação do Ocidente: A Religião e a Civilização Medieval/Christopher Dawson 1889-1970**. – São Paulo: É Realizações, 2016.
- FOURQUIN, Guy. **A Economia do Ocidente Medieval**. Edições 70, Lisboa, 1997.
- GILSON, E. **A Filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- GRABMANN, M. **Historia de la filosofia Medieval**. Editorial Labor S. A, 1928
- LE GOFF, J. **Em busca da Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- \_\_\_\_\_. **As Raízes Medievais da Europa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 8° ed. 2017.
- NUNES, R.A.C. **História da educação na antiguidade na Idade Média**. São Paulo: EDUSP, 2017.
- OLIVEIRA, Terezinha. **Ensino e debate na universidade Parisiense do século XIII: Tomás de Aquino e Boaventura de Bagnoregio**. Maringá. EDUEM, 2012.
- OLIVEIRA, Terezinha. **Luzes Sobre a Idade Média**. Maringá. EDUEM, 2002.
- PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média: textos e testemunhas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- PERNOUD, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Publicações Europa-América: Lisboa, 1997.
- REDEEN, John D; RYAN, Francis A. **Filosofia Da Educação**. Rio de Janeiro: Agir Brasília, 1978.
- RUCQUOI, Adeline. **História Medieval da Península Ibérica**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- SANTOS, B; COSTA, R. **Historia da filosofia medieval**. Vitória. Editora Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância. 2015.
- VARA, Julián D; ARSUAGA, Ana E. **La Edad Media: Siglos V-XII**. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces, 2009.
- WOODS JR., T. E. **Como a Igreja Católica construiu a Civilização Ocidental**. São Paulo: Quadrante, 2012.
- GUIMARAES; OLIVEIRA. “Uma Análise Acerca da Educação Escolástica no Século XIII” *In*. **Anais do VIII Encontro Internacional de Estudos Medievais: As múltiplas expressões da Idade Média: Filosofia, Letras, Artes, História e Direito**. Vol I / Coordenação: Bento Silva Santos & Ricardo da Costa. Cuiabá: EDUFMS, 2011.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Para que pesquisar Literatura? Reflexões sobre o Programa de Bolsas de Iniciação Científica em um campus do IFPR

Por: Katrym Aline Bordinhão dos Santos<sup>22</sup>  
katrym.santos@ifpr.edu.br

### Resumo

Ensinar literatura em contextos que desconsideram a essencialidade da leitura e da escrita na formação humana se impõe como desafio. Alguns estudantes questionam qual a aplicação “prática” de ser ler um texto literário e interpretá-lo. Desse modo, propor a realização de pesquisa, como no caso das bolsas de iniciação científica júnior, em torno desse tema surge como uma incógnita ainda maior ante os estudantes, afinal, como se pesquisa em literatura? Com o objetivo de refletir sobre a experiência de uma pesquisa na área da literatura em meio a um universo de cursos técnicos integrados é que faz tal discussão. Para tanto, nos valem de documentos oficiais que regem o ensino nessas instituições e autores como Antonio J. Severino, Mirian Zappone e Vera Wielewcki, que discutem o valor da literatura em uma sociedade imediatista. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica ao mesmo tempo que apresenta reflexões advindas da vivência da experiência de se pesquisar literatura por meio do programa Pibic –Jr. Verificou-se, como resultado, a dificuldade em esclarecer a importância de se

---

<sup>22</sup> É Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e pela Université Lumière Lyon II, é Mestra em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, é Especialista em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e é Graduada e Licenciada em Letras – Português-Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. É Servidora Pública Federal, Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotada junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, campus da cidade de Telêmaco Borba – PR. Atua como professora de Letras na disciplina de Produção de texto científico no curso de Tecnologia em Automação Industrial, atua como Coordenadora de Ensino, leciona no curso de Licenciatura em Física dentre outras atividades. Atua no Projeto de pesquisa sobre Leitura literária: conhecendo a literatura brasileira, é integrante do Projeto de pesquisa da Revista Versalete. Atua no Projeto de extensão sobre Literatura e cidadania. É revisora dos seguintes periódicos: “Revista Versalete” e “Extensão em foco”. É autora de artigos científicos na mídia nacional. É co-autora dos livros: “Formação docente – recurso eletrônico – princípios e fundamento” (2018); “Camilo Castelo Branco et Machado de Assis: d’une rive à l’autre” (2015); “



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

saber bem interpretar e compreender textos literários e mesmo o porquê da escolha dos autores trabalhados no processo de pesquisa. Além disso, a clara melhora no modo como o bolsista passou a enxergar o texto literário demonstra a importância desse tipo de pesquisa, além de seu reflexo na formação humana.

**Palavras- chave:** Leitura; Literatura; Pesquisa.

### **Resumo**

*Instruado de literaturo en kunteksto, kiuj malhelpas la esencon de legado kaj skribado en homa formado, sin postulas kiel defio. Iuj studentoj pridemandas la "praktikan" aplikaĵon de legado de literatura teksto kaj interpretanta ĝin. Tiel, por proponi esploron, kiel en la kazo de esploradoj de junior scienca iniciato, ĉirkaŭ ĉi tiu temo ŝajnas eĉ pli granda nekonata antaŭ la studentoj, kvazaŭ esplorado en literaturo? Por reflekti la sperton de esplorado en la literatura medio meze de universo de integritaj teknikaj kursoj, estas tia diskuto. Por tio, ni uzas oficialajn dokumentojn kiuj regas la instruadon en ĉi tiuj institucioj kaj aŭtoroj kiel Antonio J. Severino, Mirian Zappone kaj Vera Wielewcki, kiuj diskutas la valoron de literaturo en tuja socio. Ĝi estas do bibliografia esplorado samtempe ol prezentas spegulfildojn de la sperto de esplorado de literaturo tra la programo Pibic -Jr. Kiel rezulto, oni konfirmis la malfacilecon klarigi la gravecon scii interpreti kaj kompreni literaturajn tekstojn kaj eĉ la elekton de aŭtoroj laborantaj en la esploro. Plie, la klara plibonigo de la maniero, kiun la akademiulo komencis vidi la literaturan tekston, montras la gravecon de ĉi tiu tipo de esplorado, same kiel ĝian reflektion pri homa formado.*

**Ŝlosilvortoj:** Legado; Literaturo; Esplorado.

### **Abstract**

*Teaching literature in contexts that disregard the essentiality of reading and writing in human formation imposes itself as a challenge. Some students question the "practical" application of reading a literary text and interpreting it. Thus, to propose research, as in the case of scholarships of junior scientific initiation, around this theme emerges as an even greater unknown before the students, after all, how to research on literature? In order to think on the experience of research in the field of literature in the midst of a universe of integrated technical courses, it is that such discussion is made. Therefore, we use official documents that govern the teaching in these institutions and authors such as Antonio J. Severino, Mirian Zappone and Vera Wielewcki, who discuss the value*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*of literature in an immediate society. It is, therefore, a bibliographical research at the same time that presents considerations arising from the experience of researching literature through the Pibic -Jr program. As a result, the difficulty of clarifying the importance of knowing how to interpret and understand literary texts and even the choice of authors studied in the research process was verified. In addition, the clear improvement in the way the scholar began to see the literary text demonstrates the importance of this type of research, as well as its thoughts on human formation.*

**Keywords:** Reading; Literature Integrated technical education.

### **Para que estudar língua portuguesa? E literatura?**

Os profissionais da área de Linguística, Letras e Artes já estão acostumados com as escassas ofertas de financiamento de pesquisa, o que pode ser entendido também como uma falta de compreensão dos benefícios que investigações dessas áreas podem trazer. No caso do Instituto Federal do Paraná – Campus \*\*\*, não há divisões por departamentos, de modo que o edital de bolsas para iniciação científica, por exemplo, apresenta o número total de vagas, dependendo da aprovação de seu projeto para que ele seja contemplado. Naturalmente que há uma preocupação em se distribuir igualmente as oportunidades, porém, as dificuldades em torno desse processo se mostram.

Como se sabe, a área de formação técnica assume uma validação marcante perante a sociedade, considerando que ela é vista como aquilo que será capaz de fornecer uma profissão para o estudante. Dessa forma, o conceito de profissão acaba sendo entendido como a atividade prática, braçal, que envolve elementos concretos. Basta lembrarmos que é justamente essa discussão que introduz um dos documentos importantes para o ensino da literatura no país, as Orientações Curriculares Nacionais, já que se coloca como um dos objetivos para o ensino médio: “ (ii) integrar-se ao



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional” (BRASIL, 2006, p.17).

Essa herança advém da visão tecnicista que envolveu o ensino brasileiro durante um período e acaba sendo reacendido agora por conta da reforma do ensino médio. É só assistirmos às propagandas em que os atores destacam o fato de já poderem sair da escola com um trabalho garantido para notarmos como isso é utilizado como um dos diferenciais das mudanças.

Por outro lado, os documentos estruturantes dos Institutos Federais chamam atenção para a importância de uma formação que não compreenda o trabalho apenas como uma questão técnica, sem desqualificar sua importância:

Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo de reinventar-se no mundo e para o mundo (PACHECO, 2011, p.15)

Ocorre que justamente por conta da formação para o ofício é que alguns estudantes acabam por não visualizar a validade nos estudos da área de língua portuguesa, como é o caso em que nos deteremos neste trabalho. Conforme se verifica no cotidiano da sala de aula, saber utilizar a língua nas mais variadas situações não é visto como algo que fará diferença quando se está desempenhando sua profissão. Assim, questões sobre o porquê de aprender gramática e, a ainda menos útil na visão de alguns, literatura, acabam por prejudicar o aproveitamento de muitos desses



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estudantes.

A título de retomada, lembremo-nos de algumas das competências apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, promovidas por conta do trabalho com a literatura, que devem ser trabalhadas em sala de aula:

Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria. No ensino médio, é desejável que o jovem prossiga construindo sua identidade tomando como base não só os valores de sua família e de seu círculo social, mas também os produtos culturais que se encontram à sua disposição, veiculados por algum tipo de linguagem. (BRASIL,2002, p.65)

Tal competência apresenta, portanto, a formação da identidade cultural como a consequência primordial do trabalho com a linguagem. Advém daí, a nosso ver, o motivo da confusão e preconceito diante da língua portuguesa como um todo, a não valorização da questão cultural. Diferentemente da concretude com que se visualiza uma profissão, a cultura surge como um elemento subjetivo em meio a quem não compreende a subjetividade.

Entender o que é cultura torna-se um desafio para estudantes que não têm oferta de oportunidades para o seu exercício em torno de suas casas, quem dirá dentro delas. Porém, eles têm em mente que aprender a realizar determinada tarefa pode resultar em algum benefício. Não entraremos no mérito de discutir qual é a situação mais importante, uma discussão inócua e que não permitiria a reflexão sobre o ensino e pesquisa, nosso objetivo aqui. O que se quer colocar em pauta é uma das possíveis origens para que seja tão difícil para um estudante vislumbrar a importância de saber se comunicar e ter conhecimento de mundo, possível de ser obtido por meio de leituras literárias. A nosso ver, o entendimento do conceito de cultura é, certamente,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

uma delas.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante que o aluno desenvolva a competência de:

Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura. Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente. (BRASIL, 2002, p.65)

O produto cultural, denominação a que podemos aproximar a obra literária, permite ao aluno, de acordo com o documento oficial, que se reconheça como elemento do mundo em que vive, distinguindo situações, compreendo-as de outras formas e colaborando em sua formação. Caso não haja acesso a ele, essa formação fica em segundo plano, prejudicando sua relação com o mundo a seu redor.

Diante disso, parece ficar ainda mais complicado compreender como em meio a tantas matérias que trabalham diretamente elementos que envolvem a profissão seja importante uma aula em que “apenas” se leia e discuta um texto literário. A comparação de Mirian Zappone e Vera Wielewcki (2009, p.29, grifo nosso) funciona como uma justificativa muito sensata acerca da importância de se trabalhar com literatura.

A quem interessa saber se o personagem é plano ou redondo, ou qual a explicação psicanalítica de um texto? Se o objetivo dessas indagações for meramente produzir assunto para a sala de aula, não interessa a ninguém, nem mesmo a professores e alunos. Por outro lado, **enquanto essas discussões proporcionam formas “estranhas”**



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**de se ver o mundo e possibilidades de transformá-lo, interessam a todos.** Assim, as histórias lidas ajudam a produzir novas histórias, únicas para aquele leitor. E isso, afinal, é literatura.

Notemos como a questão de compreender o mundo e posicionar-se diante dele dialoga diretamente com as competências propostas pelos documentos que regem o ensino médio. Ora, naturalmente, para nós profissionais da área, esse é o objetivo quando se leva para a sala de aula um texto literário. Mas para adolescentes em formação é muito mais difícil que se estabeleça uma função clara para o trabalho com literatura em aula, quanto mais no âmbito de pesquisas. O trato diferente que se tem com a escrita, motivada pelo contato com a obra literária, também é importante para a intervenção na realidade local escolar. Para Joaquim Dolz:

A democratização da escrita é a garantia de podermos viver juntos, de limitar a violência, porque ela permite uma transformação da relação com a linguagem, com a cultura e, talvez seja um pouco idealista, permite criar relações sociais diferentes. Assim, o compromisso pela educação e pelo letramento teria que ser um compromisso de todos os membros de uma sociedade que se quer democrática. (2015)

A fala do professor deixa absolutamente claro o poder que a democratização do trabalho com a linguagem pode trazer aos estudantes, transformando, também, a realidade social. Situação que condiz com a exposição que fizemos acerca da importância de se compreender a validade da cultura nesse processo.

### **A experiência com bolsa de iniciação científica júnior no ensino médio**

Pesquisar ao mesmo tempo em que se ministra aulas é uma necessidade ainda não compreendida na realidade dos professores do ensino médio, que têm sua



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

carga horária reduzida a estar em sala de aula, sem a devida atenção que deveria ser destinada aos momentos de formação e pesquisa. No âmbito dos Institutos Federais a premissa é que os professores também pesquisem, considerando que há carga horária destinada a esse fim, e que, também, envolvam e incluam os estudantes nesse processo.

Uma das ações para que isso aconteça é a oferta de bolsas de iniciação científica júnior. Em meio a projetos das diversas áreas do conhecimento, torna-se um desafio angariar estudantes interessados em desenvolver pesquisas na área de literatura. Se a atividade em sala de aula já causa estranhamento, visualizar possíveis ações de pesquisa que não envolvam necessariamente a compra de componentes ou a utilização de laboratórios surge como uma das incógnitas perante a situação.

Mesmo assim, o projeto de pesquisa “Leitura literária: conhecendo a literatura portuguesa” foi desenvolvido no campus \*\*\* durante o ano de 2017, com um bolsista de iniciação científica, fomentado pela reitoria do IFPR e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A proposta foi refletir acerca do texto literário, permitindo que o estudante tivesse contato com a literatura entendida como clássica, sendo capaz de perceber que “ Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua. ” (BRASIL, 2002, p.58).

Levando em conta o interesse do estudante selecionado por meio de edital interno, o texto a ser analisado de forma mais aprofundada no período de oito meses de bolsa foi *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Por meio da análise de teoria literária e

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de outras obras, o bolsista se dedicou à interpretação dos poemas constantes na obra, ao mesmo tempo em que é exposto à história de Portugal, assunto em destaque nessa obra pessoana. Mesmo com os contornos de pesquisa inicialmente claros, surgem desafios ao se desenvolver e até explicar uma análise dessa área.

Um dos primeiros eventos que o bolsista participou foi justamente o de apresentar o que desenvolve como pesquisa aos alunos ingressantes na instituição. Vale mencionar que o curso técnico a que ele pertence e para quem estava se apresentando é Automação Industrial. Foi nítido o estranhamento diante de um projeto de pesquisa que não apresentava nenhum protótipo ou mesmo resultado “concreto”. A plateia entendeu a proposta, mas foi fundamental que o estudante esclarecesse que o grande resultado de todo o processo de pesquisa em torno da literatura é aumentar a capacidade de interpretação, o que tem como grande consequência o posicionamento diante do mundo, que, naturalmente, é visto de outra forma quando se passa a questionar e fazer leituras diversas das que são oferecidas.

Ao mesmo tempo, como explica o Professor de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP, Antônio J. Severino (2000, p.69), isso também reflete diretamente na formação tecnológica do estudante: “Com efeito, a atividade técnica de transformação da natureza só se torna viável à medida que os homens, graças a seu equipamento de subjetividade, são capazes de duplicar simbolicamente os objetos de sua experiência, lidando com eles para além de sua imediatez”.

Em outra oportunidade, o estudante participou de evento promovido pelo Instituto Federal de São Paulo, IFSP – Campus Itapetininga, o V Congresso de Iniciação Científica da instituição. Nessa ocasião mais uma vez foi vivenciada a questão da pesquisa em área de Letras, já que mesmo na divisão das grandes áreas do

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

conhecimento a pesquisa por nós desenvolvida acabou sendo acolhida pelas ciências Humanas e Sociais. Ainda que óbvio, é importante destacar que não há uma negativa por parte dessa aproximação, e mesmo com relação à área técnica, o que queremos colocar em pauta é como a área de Linguística, Letras e Artes nem mesmo foi citada.

Nessa apresentação, o bolsista levou alguns de seus resultados preliminares acerca da análise do texto poético de Fernando Pessoa e de outros autores que têm lido, justamente no intuito de familiarizá-lo com o gênero poético. Essa leitura de terceiros gerou dúvidas no público, que não entendia o porquê de ele ler Luís de Camões e Machado de Assis, se o projeto girava em torno de outro poeta português.

Aqui notamos, mais uma vez, a esfera de dúvida que ronda a escolha da simples leitura de diversos textos sem que isso configure, imediatamente, um objetivo para a pesquisa. Como se sabe, quanto mais o estudante esteja exposto a textos, de diferentes gêneros, inclusive, melhor vai ser a sua capacidade de interpretação com relação ao assunto, à finalidade e mesmo ao uso da linguagem. De acordo com Rildo Cosson:

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

Isso nos leva à hipótese de que é a espera por um resultado imediato que atrapalha o entendimento da validade de se promover a leitura na pesquisa. Calcado na premissa de que o resultado deve aparecer concretamente, aquele que vê de fora um processo que se desenvolve aos poucos e que não apresenta um produto durante



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

esse processo não enxerga a validade de uma formação humana e cultural, o que, como vimos, é fundamental e está documentada como um dos objetivos do ensino médio.

O bolsista de iniciação científica júnior optou por redigir um artigo que demonstre suas pesquisas em torno da representação da figura de D. Tareja, personagem retratada no livro de Fernando Pessoa e que também existiu na história de Portugal. Tal interesse surgiu dos próprios estudos do estudante diante da análise do percurso histórico abordado pelo poeta no seu livro de poemas. Nota-se, portanto, que a aproximação com o texto literário permitiu que ele interprete e busque respostas para as situações apresentadas, demonstrando essa relação com o mundo apontada por Rildo Cosson.

A participação em dois eventos de pesquisa internos, a II Semana de Pesquisa e Extensão do Campus \*\*\* e o VI Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação Se<sup>2</sup>Pin/IFPR, serviu como espaço para que o bolsista notasse a diversidade que a área de pesquisa envolve. Ao mesmo tempo, na interação com colegas que são pesquisadores na área de literatura foi possível que ele verificasse a validade e o caráter subjetivo que envolve esse tipo de pesquisa, esclarecendo que não se trata de uma experiência que não tenha objetivos claros e delineados.

Por fim, abrir espaço para esse tipo de discussão dentro de uma instituição de ensino que agrega diversos níveis de curso – médio, superior, à distância e pós-graduação – já é motivo de destaque, haja vista que muitos estudantes só têm acesso ao mundo da pesquisa quando se candidatam a vagas de pós-graduação.

## **Conclusão**

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A questão vista como o diferencial na busca pelo ensino ofertado pelos Institutos Federais, o ensino técnico integrado ao médio, acaba pautando a formação que o estudante visa obter em sala de aula. Assim, a preparação para o mercado de trabalho aparece não como uma das áreas trabalhada pelos cursos, e sim o principal foco. Em outras palavras, parece que a ênfase sobre como cada conteúdo será aplicado na vivência da profissão é o que pauta o entendimento dos estudantes, dificultando a compreensão da importância do trabalho com a formação humana.

Aqui, portanto, apresentamos reflexões que destacam a validade de se promover um diálogo e mesmo divulgação acerca das possibilidades que se abrem a partir do trabalho, e pesquisa, com as linguagens, e, no caso, especificamente a literatura. Ainda uma última vez citando o professor Antonio J Severino (2000, p.70):

É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais.

Pesquisar, portanto, permite esse esclarecimento dos significados, além de fomentar a reflexão do professor como profissional. Não significa que isso ainda não seja um grande desafio. Resta saber como essa temática seguirá seu percurso em meio à vertigem das ciências humanas. Seguimos na discussão.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)** - Orientações Educacionais



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 23 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 23 maio. 2017.

DOLZ, Joaquim. **Os cinco grandes desafios do ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Seminário Internacional Escrevendo o Futuro, 23 jun. 2015. Palestra ministrada para os professores da rede pública do Estado de São Paulo. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2373/pequenos-grandes-poderes?utm\\_source=NPL\\_28&utm\\_medium=Boletim&utm\\_campaign=Boletim%20-%2031%2F05%2F17](https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2373/pequenos-grandes-poderes?utm_source=NPL_28&utm_medium=Boletim&utm_campaign=Boletim%20-%2031%2F05%2F17). Acesso em 01 jun. 2017.

PACHECO, Eliezer. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2011.

SEVERINO, ANTÔNIO J.. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**. [online]. 2000, vol.14, n.2, pp.65-71. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 maio. 2017.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWIEKI, Vera Helena Gomes. "Afimial, o que é literatura". In: ZOLIN, Lucia Osana & BONNICI, Thomas (orgs.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3 ed. Maringá: EDUEM, 2009, p. 19-31.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Uma abordagem da Educação em Hannah Arendt a partir das revistas e jornais de Nova York

Por: Danilo Arnaldo Briskievicz<sup>23</sup>  
doserro@hotmail.com

### Resumo

Apresentamos um estudo sobre as fontes bibliográficas de Hannah Arendt e sua influência na sua tematização sobre a educação que saiu impressa em dois artigos: o primeiro, intitulado *A crise da educação*, publicado em 1958 e o segundo, *Reflexões sobre Little Rock*, publicado em 1959. O estudo percorre basicamente o período de 1941 até 1959, ou seja, da chegada de Arendt em Nova York até a publicação de seu segundo artigo sobre a dessegregação em Little Rock. Evidenciamos que a primeira fonte é a vida social da autora, a segunda o jornal *The New York Times* e a terceira o periódico *Teacher's College Record*. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica de jornais, revistas e arquivos e o resultado esperado é a ampliação dos subsídios para a compreensão da educação em Arendt.

**Palavras-chave:** Fontes arendtianas. Crise da educação. Reflexões sobre Little Rock. The New York Times. Teacher's College Record.

### Resumo

*Ni prezentas studon pri la bibliografiaj fontoj de Hannah Arendt kaj ilia influo pri ilia*

---

<sup>23</sup> É doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, é Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, é Especialista em Temas Filosóficos pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. É servidor Público Federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotado junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, no campus da cidade de Santa Luzia – MG. Atua como Coordenador no Projeto de pesquisa sobre Ensino de Filosofia no Ensino Médio. É membro do corpo editorial dos periódicos “O fóssil e “Botokudo”. É membro do Comitê de Assessoramento do IFMG – Santa Luzia. É autor de artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais. É Coautor dos seguintes livros “O novo Ensino Médio: desafios e possibilidades” (2018). É autor dos seguintes livros: “A arte da crônica e suas anotações. História das Minas do Serro do Frio à atual cidade do Serro em notas cronológicas – 1702-2002” (2017); “Violência e poder em Hannah Arendt” (2017), dentre outras.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*teatigo pri edukado, kiu estis presita en du artikoloj: la unua, La Krizo de Edukado, publikigita en 1958 kaj la dua, Reflections on Little Rokenrolo, eldonita en 1959 La studo kovras la periodon de 1941 ĝis 1959, tio estas, la alveno de Arendt en Novjorko ĝis la publikigado de sia dua artikolo pri desegnado en Little Rokenrolo. Ni rimarkas, ke la unua fonto estas la socia vivo de la aŭtoro, la dua estas The New York Times kaj la tria estas la Majstro's College Record. La metodiko uzata estas la bibliografia esplorado pri ĵurnaloj, revuoj kaj arkivoj kaj la atendita rezulto estas la etendo de la subvencioj por komprenado pri edukado en Arendt.*

**Ŝlosilvortoj:** *Arendtiaj fontoj; Krizo de Edukado; Interkonsiliĝoj sur Little Rock; The New York Times; Teacher's College Record.*

### **Abstract**

*We present the bibliographical sources of Hannah Arendt in her thematization on education in two articles: The Crisis in Education, published in 1958 and Reflections on Little Rock, published in 1959. The study covers basically the period from 1941 to 1959, Arendt's arrival in New York until the publication of his second article on the desegregation in Little Rock. We note that the first source is the author's social life, the second is The New York Times and the third is the journal Teacher's College Record. The methodology used is the bibliographical research of newspapers, magazines and archives and the expected result is the extension of the subsidies for the understanding of the education in Arendt.*

**Keywords:** *Arendtian Sources; Crisis in Education; Reflections on Little Rock; The New York Times; Teacher's College Record.*

### **O problema da Educação em Arend: as fontes**

Hannah Arendt (1906-1975) escreveu dois ensaios sobre a educação norte-americana: *The Crisis in Education*, publicado em *Partisan Review* 24/1, pp. 493-513, na edição do outono de 1958 e *Reflections on Little Rock*, publicado em *Dissent* 6/1, pp. 45-56, na edição de inverno de 1959, com a resposta de Arendt aos críticos no número seguinte, *Dissent* 6/2, pp. 179-181, na edição da primavera de 1959.

Há um silêncio quase absoluto sobre as fontes bibliográficas relevantes para a



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

escrita dos artigos arendtianos sobre a crise da educação norte-americana. A maior parte dos escritos sobre a concepção arendtiana de educação tomam como ponto de partida a filosofia da educação ou avançando um pouco mais, a filosofia política da educação. Por isso, a discussão sobre uma certa concepção arendtiana de educação, restrita a dois artigos, baseia-se na interação com suas teorias políticas, especialmente a teoria da ação. Assim, os estudos centram-se nos temas da natalidade, da autoridade, da singularidade, da pluralidade, do *amor mundi*, da crise do mundo moderno, da perda da tradição, da secularização, da responsabilidade e da crítica ao pragmatismo deweyano. O mundo acadêmico está povoado por livros e artigos de excelente qualidade em relação aos temas enumerados. Mas em relação às fontes bibliográficas da educação em Hannah Arendt há um deserto de grandes proporções. Evidentemente, quem adentra pelo deserto corre o risco de miragens. A miragem será evitada pela certeza de que nunca conseguiremos esgotar os estudos das fontes arendtianas com apenas uma pesquisa. Nosso objetivo é prestar uma colaboração aos estudiosos da educação em Hannah Arendt com todos os desafios que esta empreitada implica. Com esta convicção apresentamos um estudo que intenciona explorar duas matrizes teóricas arendtianas pelas quais seus estudos foram afetados: os jornais e as revistas de Nova York.

A investigação agora realizada tem como pressuposto a imediata conexão entre a tematização da educação em Arendt e sua vida social e acadêmica. A abordagem da educação arendtiana em 1957-1959 é a consequência de sua inserção nas discussões políticas norte-americanas iniciadas com sua chegada a Nova York em 1941, entre elas a crise da educação e a dessegregação de Little Rock.

Por isso, nossa investigação é basicamente uma pesquisa bibliográfica de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

jornais e revistas para recompor o cenário social e intelectual que vai da chegada de Arendt a Nova York em 1941 até 1959 quando ela publicou os artigos *A crise na educação* (ARENDR, 1992, p. 221-247) e *Reflexões sobre Little Rock* (ARENDR, 2004, p. 261-281). O resultado esperado é uma amostra ampliada das fontes bibliográficas a fim de subsidiar novos estudos sobre a educação e a política em Hannah Arendt.

### **A vida de Arendt em Nova York, de 1941 a 1959**

A história de Hannah Arendt e seu marido Heinrich Blücher<sup>24</sup> em Nova York começou em maio de 1941. A viagem de navio da Europa para os Estados Unidos da América inseriu os fugitivos do nazismo alemão num contexto totalmente novo em relação aos costumes berlinenses. A situação de apátridas obrigou-os à compreensão do mundo novo em que se inseriram. Foi assim que “com os vinte e cinco dólares que possuíam e um estipêndio de setenta dólares da Organização Sionista da América alugaram dois pequenos quartos semimobiliados no número 317 da West 95th Street” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 165).

Um dado fundamental do casal Blücher é que eles foram professores durante toda a vida em Nova York, até o falecimento. Em 1942, Arendt conseguiu algumas turmas no Brooklyn College (fundado em 1930) com aulas em tempo parcial, já dominando o idioma inglês. Em 1948, ela foi convidada para lecionar na Rand School of Social Science (fundada em 1906), para adeptos desencantados do socialismo do pós-guerra. Na oportunidade, ela realizou uma conferência estudando o totalitarismo

---

<sup>24</sup> 1899-1970. Importantes fontes de pesquisa se encontram no Blücher Archive, no Bard College, em Nova York, com textos integrais. Disponível em <<http://www.bard.edu/bluecher/index.htm>>. Acesso: 23 mai. 2017. O único artigo de Blücher é uma resenha: “Style and the Magic of Form”. *The Saturday Review*, 7, abril, 1951, p. 46.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

nazista e o estalinismo (ARENDR, 1948, p. 1-12), dentro das pesquisas realizadas para a publicação do livro *Origens do totalitarismo*, aparecido em 1951. Atuou também como professora visitante na University of Notre Dame, na University of Califórnia, na Princeton University (onde foi a primeira mulher conferencista), na University of Chicago, de 1963 a 1967, onde foi membro do Comitê de Pensamento Social e na New School for Social Research de Nova York, de 1967 até sua morte em 1975. Ela e Blücher viveram no apartamento nº 130 da Morningside Drive em Nova York a partir de 1951, perto do Bard College, onde Blücher ensinou durante 17 anos (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 248). O esposo de Arendt foi ligado ao comunismo na Alemanha e negou seu passado político na entrada nos Estados Unidos em 1941, o que gerou receio de perseguição no período do maccarthismo. Blücher era um dos mais importante revisores dos textos arendtianos. Arendt e Blücher foram um casal envolvido diretamente com a educação superior nos Estados Unidos e por isso, *a fortiori*, envolvido nas discussões educacionais desde sua chegada no território norte-americano. A crise da educação norte-americana era um tema presentificado no cotidiano deles. Arendt conviveu diretamente com a discussão sobre a educação norte-americana, uma vez que ela e seu marido dependiam do sistema educacional para sobreviverem.

Arendt escreveu muitos artigos durante sua vida em Nova York. De 1942 até 1959 foram 80 artigos nas revistas *Review of Politics*, *Jewish Social Studies*, *Menorah Journal*, *Contemporary Jewish Record*, *Partisan Review*, *Chicago Jewish Forum*, *Nation*, *Jewish Frontier*, *Commentary*, *Sewanee Review*, *Supplement Jewish Social Studies*, *Kenyon Review*, *New Leader*, *Modern Review*, *Saturday Review of Literature*, *Der Monat* (Alemanha), *Twentieth Century*, *Jewish Nesletter*, *Commonweal*, *Confluence*, *The*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*Phisophy of Karl Jaspers, Journal of Politics, Meridian, Authority e Dissent*. Com seus artigos, ficou conhecida pela inserção nas discussões políticas de sua época e “por intermédio de Randall Jarrel e das pessoas que administravam outras revistas às quais ela submeteu seu trabalho dos anos 1940,” entre elas “a *Partisan Review e Commentary*, o *Menorah Journal e Jewish Frontier*, o círculo de conhecidos de Hannah Arendt em Nova York crescia” (Young-Bruehl, 1997, p. 190). Seu envolvimento com a questão judaica acabou por levá-la à direção da “Organização de Reconstrução Cultural Judaica após seu estabelecimento em 1948 e manteve o cargo até 1952” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 184). O envolvimento com as revistas e livros, escritores e intelectuais aumentou, quando aceitou o posto de editora na Schocken Books onde permaneceu de 1948 até 1952, e “seu escritório na Schocken era um centro de tráfego” onde “chegavam autores e editores, pessoas que falavam alemão e, finalmente, conhecidos norte-americanos” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 184-185).

A vivência acadêmica de Arendt e seu marido Blücher nas faculdades norte-americanas; a constante leitura e pesquisa de livros, jornais e revistas para a publicação de artigos e livros; a publicação de artigos e livros de Arendt em inglês; a participação no ambiente intelectual dos escritores de Nova York e a inserção na questão judaica estão por trás dos artigos sobre a educação. A crise da educação norte-americana foi vivida por Arendt nos ambientes em que conviveu, sejam eles as faculdades, o lar, as editoras e o dia a dia. Resultado disso foi a preocupação em escrever sobre essa crise a partir de suas categorias políticas elementares uma vez que “a crise geral que acometeu o mundo moderno em toda a parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas.” Mas a crise política afetou a educação na América cujos “aspectos mais característicos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza” sendo publicado “quase diariamente no noticiário jornalístico” (ARENDT, 1992, p. 221). De qual noticiário jornalístico está falando Arendt? É o que vamos analisar em seguida.

### ***The New York Times* e a crise da Educação**

Arendt leu sobre a crise da educação norte americana nas páginas do jornal *The New York Times*, fundado e publicado continuamente em Nova York desde 18 de setembro de 1851 em especial, no caderno *Education in Review* dedicado às notícias das escolas e universidades. Ela tem razão quando afirma que a crise na educação norte-americana é um tema político *pelo menos* na última década. O problema aparecia nas páginas do *The New York Times* desde a década de 1930. A primeira vez que o termo foi tipografado como título de manchete educacional foi no dia 8 de abril de 1934. A matéria *The Crisis in Education* noticiava o que segue:

A conferência de cidadãos realizada durante a semana passada em Columbus, Ohio, para considerar a emergência educacional nos Estados Unidos, foi principalmente para dar voz aos pontos de vista dos leigos ao invés dos educadores. Durante o período de estresse poucos, além destes, têm sido ativos em garantir para as crianças que o que é devido a partir da geração imediatamente à frente deles. E apesar do fato de que, na maioria dos casos, a situação financeira dos próprios professores tem sido envolvida, pode-se dizer que o motivo dominante tem sido a preocupação com as crianças. Nenhum grupo em qualquer comunidade tem sido mais desinteressado na causa da educação da criança e ninguém tem feito mais sacrifícios em seu nome. No curso da discussão, foi apontado que estamos gastando \$1,500,000,000 cada ano para "encarcerar" 500.000 prisioneiros e apenas \$200,000,000 a mais do que este montante para a educação de 26.000.000 crianças em idade escolar. Além disso, existem 3.000.000 de jovens agrupados em torno das idades de 18 e 20 que



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estão fora do trabalho e fora da escola, e mais de 3.500.000 meninos e meninas entre as idades de 6 e 15 que não têm oportunidades educacionais. É uma falsa economia que enfraquece a eficácia da escola. Agora que os cidadãos estão sendo despertados para a seriedade da situação, eles estão tomando um interesse ativo, dando apoio adequado para as escolas públicas. Como disse Newton Backer: "todos os problemas que surgem –problemas que requerem ou uma nova abordagem para um velho mal, ou um novo remédio para o mal que tomou uma nova forma na mudança caleidoscópica de desenvolvimento social– todos têm apenas uma resposta. Essa resposta é a educação" (THE NEW YORK TIMES, 8/4/1934, p. E4<sup>25</sup>).

Em 1944, o jornal alertava para a crise em relação ao número de professores nas escolas. Noticiava que “os Estados Unidos enfrentam a maior escassez de professores em sua história” necessitando “de mais 70.000 instrutores treinados” para conseguir atender à demanda anual, segundo uma nota que “foi emitida hoje pelos líderes escolares e administradores que participam das sessões da Associação Nacional de Educação” (TNYT, 1944, p. 19).

Em 1947, o maior jornal nova-iorquino afirmava no artigo *Crisis in Education, Opportunity or Disaster* que “o sistema de educação pública deste país é um dos grandes experimentos sociais da história” em que “o apoio público à educação desde o jardim de infância até a universidade nunca foi tentado em outro lugar na escala desenvolvida aqui” desde os tempos “que Horace Mann deixou seu escritório de advocacia e saiu para a batalha por um sistema de escolas públicas gratuitas” (TNYT, 1947, p. SM7). A crise estava ligada aos problemas internacionais e por isso, havia cursos “na tentativa de formar professores para entender os problemas da paz

---

<sup>25</sup> Doravante TNYT seguido do ano e página. Nas referências bibliográficas é possível acessar o título completo e a data específica. Tradução nossa em todas as citações.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mundial, os professores e escolas de educação neste país estão agora dedicando mais tempo ao estudo dos assuntos internacionais”. Os cursos de capacitação “foram introduzidos lidando com problemas políticos e sociais atuais, projetados para dar aos futuros professores uma visão ampla das questões que a América enfrenta” (TNYT, 1947, p. E9). Alguns meses depois foi escrito um alerta sobre a maior crise educacional de todos os tempos, descrita por “Joseph F. Landis, de Cleveland, Ohio, presidente da Federação Americana de Professores, AFL, em um discurso [...] perante o Conselho Executivo da organização,” afirmando que “o sistema escolar na América foi confrontado com a sua maior crise” (TNYT, 1947, p. 19).

Em 1948, a coluna *Education in Review* destacava que “apesar dos aumentos salariais, a nação enfrenta uma aguda escassez de professores que está colocando em risco a educação recebida por milhões de crianças” sendo que “praticamente todos os estados da União relatam que é impossível obter professores qualificados de ensino fundamental e médio necessários para operar um programa escolar eficiente” (TNYT, 1948, p. E9). Talvez o problema fosse a crise salarial dos professores universitários, um dos trabalhadores americanos que não melhoraram “sua posição nos últimos sete anos” e ainda trabalham mais horas, ensinando mais estudantes e obtendo “menor poder de compra real do que em 1940” (TNYT, 1948, p. 22). A crise demandou das autoridades de Nova York um investimento previsto em orçamento para superar as dificuldades (TNYT, 1948, p. E11a), necessidade que ficou comprovada pela afirmação dos educadores de Atlantic City de que “o sistema de escolas públicas da América está em perigo de uma avaria grave, a menos que a ajuda federal seja concedida de uma só vez” (TNYT, 1948, p. 23). Interessante a iniciativa para superar a crise da educação na continuidade da *American Education Week* que “em seu vigésimo oitavo ano, [...] vai

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

concentrar a atenção esta semana sobre a responsabilidade dos professores de “fortalecer os alicerces de nossa liberdade” (NYT, 1948, p. E11b). Um indicativo da crise é a reduzida formação docente, pois “ainda há 100.000 professores do ensino fundamental e médio neste país em certificados de emergência de qualidade inferior” de acordo com “uma pesquisa nacional realizada pela Associação Nacional de Educação” (NYT, 1948, p. E9).

O ano de 1949 começou com o anúncio do aumento da taxa de natalidade pelo Conselho de Examinadores do Sistema Escolar de Nova York em que se esperava um “aumento da matrícula em todos os níveis educacionais, desde o jardim de infância até as escolas secundárias acadêmicas e vocacionais” (NYT, 1949, p. E11), em expectativa de construção de 153 novas escolas em cinco anos para superar a grave crise da cidade (NYT, 1949, p. 1), enquanto que na Filadelfia era evidente que “os Estados Unidos enfrentam a pior crise de construção da escola em sua história” segundo o Senado (NYT, 1949, p.23). A crise é, sem dúvida, em relação às escolas públicas, que recebem promessas de investimentos governamentais para que o “futuro traga uma tremenda expansão em todos os níveis, desde a creche até a universidade” (NYT, 1949, p. E11b; p. E9a; p. E7). A Segunda Guerra Mundial afetou a educação norte-americana e nessa fase “quando os colégios e as universidades americanas estavam virtualmente esgotados” vários “educadores pensavam que a perda para o país de pessoal treinado criaria uma escassez perigosa que poderia levar uma geração a recuperar” (NYT, 1949, p. E9b) o que talvez tenha contribuído para a crise nacional da educação.

Em 1950, a defesa nacional esteve envolvida com a educação. É o que comprova a coluna *Education in Review* informando sobre “um extenso programa

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

educacional, abrangendo todas as fases da escolaridade desde o nível elementar até a faculdade, foi instituído pelas forças armadas.” Programa que incluía “cursos por correspondência, cursos de auto-estudo, aulas organizadas fora de serviço em bases de treinamento, aulas obrigatórias de alfabetização e cursos de extensão oferecidos por instituições civis” (TNYT, 1950, p. 135). A discussão sobre a crise envolveu seminários internacionais para debates, um deles com especialistas de Israel (TNYT, 1950, p. 28) e a denúncia frequente da morosidade estatal em atuar com verbas públicas na crise salarial dos professores e da manutenção das escolas (TNYT, 1950, p. E9a; p. 163; p. 153, p. E11) e na previsão correta das matrículas universitárias (TNYT, 1950, p. 147). O sistema de segregação racial pelos dezessete estados do sul já começava a aparecer na discussão sobre a crise educacional uma vez que estava sendo questionada no Supremo Tribunal (TNYT, 1950, p. E9b). A crise pressionava os burocratas estatais e tornava-se comum a demissão de administradores importantes como o caso ocorrido com o “Dr. Willard E. Goslin, conhecido nacionalmente como um dos administradores educacionais mais importantes” que “renunciou recentemente sob pressão como Superintendente de Escolas de Pasadena, Califórnia” (TNYT, 1950, p. E11b).

O ano de 1951 começou com o debate sobre a questão “de como melhorar a preparação dos professores” (TNYT, 1951, p. 131). A crise estava expressa em números que foram divulgados “com a abertura deste mês do ano escolar de 1951-52” cujo “maior problema enfrentado pelo sistema educacional do país é o de números absolutos – nas próximas semanas, um número recorde de 33 milhões de estudantes estará frequentando as escolas e faculdades do país” (TNYT, 1951, p. B11) contrastando com questões cotidianas da secularização escolar relacionada com a decisão do Supremo Tribunal Federal “em dizer se a leitura diária da Bíblia em escolas públicas de

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Nova Jersey violava a Constituição” (TNYT, 1951, p. 33). A crise educacional passou por Nova York, diretamente, como fica evidenciado na notícia de que ela “pode melhorar a operação de sua planta escolar e eliminar práticas obsoletas” a partir das orientações de “um relatório de 1.200 páginas tornado público na semana passada pelo Comitê de Prefeitura da Pesquisa de Gestão.” O relatório, preparado pelos “doutores George D. Strayer e Louis E. Yavanner, contém 190 recomendações importantes para a melhoria do maior sistema escolar do mundo” (TNYT, 1951, p. E9a). O discurso de que a crise será superada pela eficiência da gestão escolar é cotidiano (TNYT, 1951, p. E9b).

Nos anos de 1952 a 1958, a crise educacional pareceu diminuir. O noticiário insistia em comparar outros modelos educacionais com o norte-americano. A Europa é o continente a ser seguido: “foi Tocqueville quem primeiro observou que todas aquelas coisas que na Europa são normalmente feitas pelo governo são feitas na América por particulares ou organizações” e que “certamente, desde os dias da fundação da Boston Latin School e Harvard College” a iniciativa privada e generosidade desempenharam um “grande papel na sociedade americana, e ao longo do século XIX a maioria das faculdades americanas, bibliotecas, hospitais, museus e instituições similares foram criadas por contribuições privadas” (TNYT, 1952, p. 1; 23). A experiência profissional dos 100.000 professores públicos é avaliado como um problema uma vez que “estes são, na sua maior parte, universitários recém-formados, ou graduados de instituições de formação de professores, que estão prestes a entrar na sala de aula pela primeira vez” (TNYT, 1952, p. E9). A questão social das escolas apareceu no caso de Levittown, Long Island, “onde a escassez de instalações escolares atingiu o estado de emergência” e o “problema criado pelo influxo de famílias para novos empreendimentos residenciais foi agravado por uma taxa de natalidade muito alta – 52 por 1.000



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

habitantes,” ou seja, “mais do que o dobro da média nacional” (TNYP, 1954, p. E9). A questão social começou a receber um tratamento diferenciado do estado desde 1948 e, em 1954, já se percebia uma diminuição da necessidade de atuação das “fundações filantrópicas, organizações missionárias e grupos educacionais foram amplamente responsáveis pelas atividades de auto-ajuda em áreas subdesenvolvidas” (TNYP, 1954, p 4), o que não impediu que o Comitê de Crise Escolar de Chicago lançasse campanha “para obter maior auxílio estatal para as escolas” (TNYP, 1954, p. 133) uma vez que “uma crise na educação por causa de uma diminuição na oferta de professores com um aumento nas matrículas foi prevista ontem” (TNYP, 1954, p. 19).

Em 1955 e 1957, a expressão “crise na educação” é retomada. No ano de 1955, um artigo afirmava que “o interesse nacional generalizado na Conferência da Casa Branca sobre Educação é um sinal esperançoso de que o povo americano está realmente determinado a tomar algumas medidas eficazes para aliviar a crise nas escolas públicas” uma vez que a “crise, piorando a cada dia, uma crise de professores e salários e salas de aula,” levaria inevitavelmente a “uma crise de qualidade também” (TNYP, 1955, p. 32). No ano de 1957, outro artigo sobre o ensino superior colocava o desafio desse nível de educação (TNYP, 1957, p. 14). No ano de 1958 dois artigos focavam na discussão sobre a garantia de vagas para os qualificados e matriculados no sistema de ensino superior (TNYP, 1958, p. E11a; p. E11b).

Como podemos perceber no breve levantamento realizado, a crise da educação esteve no cotidiano de Hannah Arendt através dos jornais (e dos cidadãos norte-americanos), em especial o *The New York Times*. O caso da dessegregação de Little Rock, também. Ao escrever seu artigo *Reflexões sobre Little Rock*, começou por dar sua fonte: “o ponto de partida das minhas reflexões foi uma fotografia nos jornais



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que mostrava uma menina negra saindo de uma escola recém-integrada a caminho de casa” (ARENDR, 2004, p. 261). A dessegregação das escolas do sul dos Estados Unidos foi amplamente divulgada pelos jornais. Em 1954, noticiou-se que “os dezessete estados e o Distrito de Columbia, onde a segregação escolar foi exigida por lei, cobrem 40% da matrícula na escola pública do país” e por isso “um total de 8.200.000 crianças brancas e 2.530.000 crianças negras frequentam escolas primárias e secundárias nos estados segregados” (TNYT, 1954, p. 21). A cobertura da crise educacional envolvendo a questão negra em Little Rock foi publicada no dia 5 de setembro de 1957, um dia após Elizabeth Eckford e mais 8 adolescentes negros serem barrados na entrada da escola e serem hostilizados nas ruas. O artigo *Arkansas Troops Bar Negro Pupils Governor Defiant* relatou que “hoje a milícia estadual proibiu nove estudantes negros de entrarem no colégio branco daqui” (TNYT, 1957, p. 1; 20). Os fatos seguintes também foram noticiados: “o presidente Eisenhower aconselhou ‘a paciência’ hoje em tratar da disputa tensa da integração da escola em Little Rock, Arkansas” (TNYT, 1957, p. 25); “Governador Orval E. Faubus hoje à noite manteve a nação adivinhando se ele iria chamar o Legislativo de Arkansas em sessão especial em um esforço para contrariar o uso de tropas federais na disputa de integração da escola” (TNYT, 1957, p. 1); “os sinos da igreja quebraram a quietude nítida desta manhã ensolarada do outono em Little Rock, chamando civis e tropas federais para serviços especiais de oração para uma solução pacífica para a crise de integração” (TNYT, 1957, p. 44).

Além da educação e suas repercussões, foi através dos jornais que Arendt e Blücher tiveram contato com a escalada da perseguição aos adeptos do socialismo e comunismo durante o maccarthismo. Assim, em 1949, noticiava-se “a questão de se os membros do Partido Comunista devem ser autorizados a permanecer na profissão

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

docente” acabou por ter “destaque esta semana na convenção anual de verão da Associação Nacional de Educação” (TNYP, 1949, p. E9); no ano seguinte, outra notícia dava conta de que “oito professores de escolas públicas que se recusaram a responder a perguntas sobre a alegada participação no Partido Comunista foram suspensos sem remuneração ontem e serão levados a julgamento pelo Conselho de Educação” (TNYP, 1950, p. 1) e, por fim, foi publicada uma lista de “21 líderes comunistas por acusações de conspiração” (TNYP, 1951, p. 16). A preocupação com o maccarthismo depois da divulgação da lista dos comunistas só aumentou uma vez que o casal estava em evidência nas faculdades em que lecionavam (Young-Bruehl, 1997, p. 261-271).

### **A revista *Teacher’s College Record* e a crise da Educação**

Outra fonte importante para entender a crise da educação norte-americana é leitura das edições da revista *Teacher’s College Record*. Trata-se de um periódico de pesquisa em educação publicada continuamente desde 1900 pela Teacher’s College, incorporada à Columbia University, sediada em Nova York, nesse mesmo ano. A instituição foi responsável pela tentativa de implantação de modelos de inovação pedagógica nos Estados Unidos na primeira metade do século XX. A revista é uma fonte documental importante para entender a crise da educação norte-americana<sup>26</sup> e a manifestação, diagnóstico e soluções para a mesma crise, no terreno pedagógico<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Para a realização da pesquisa documental inserimos a expressão “Crisis in Education” no sistema de consultas online. A consulta retornou “1739 Results for Articles, Book Reviews, Commentaries & Editorials”. Depois de avaliar todos os resultados, fizemos o recorte temporal que vai de 1933 até 1957, ano em que Hannah Arendt escreveu seus artigos sobre educação e já teria sido afetada pelas discussões da Revista. O acervo pode ser consultado em <<https://www.tcrecord.org/About.asp>>. Acesso: 25 mai. 2017.

<sup>27</sup> Faltam estudos sobre a educação em Arendt e a relação com as publicações da Teacher’s College Record. Devemos as indicações para a pesquisa ao interessante estudo: VALDEMARIN, V. T. “Modelos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Em 1933, foi publicado no periódico o artigo intitulado *Some of Education's Opportunities and Obligations in the Present Crisis*. Foi a primeira vez, na revista, que a crise foi identificada. Por se tratar da primeira referência à crise conforme a abordou Hannah Arendt, tomamos a liberdade de nos alongar na citação:

Antes dos últimos três anos, pouco se pensava sobre o lugar da educação na reconstrução social e econômica. Embora algumas vezes tenham chorado no deserto há anos, a maioria de nós, na educação, não tem entendido o que são as nuvens escuras de agitação que pairam sobre nossa nação. Nos últimos dois ou três anos, no entanto, as pessoas que lidam com a educação começaram a suspeitar que, por melhores que sejam as escolas, não cumpriram todas as suas obrigações no que se refere a ajudar os alunos a obterem compreensões práticas e operacionais que alguns dos problemas importantes do mundo atual têm nos obrigando a enfrentar. A depressão é o ponto de partida para sacudir alguns de nós de nossa presunção e pode demorar mais para forçar a massa de educadores a se tornar participantes ativos em uma tentativa honesta de fazer a escola servir em suas funções otimizadas para o indivíduo e para o estado (TCR, 1933<sup>28</sup>).

Em 1934, outro artigo questionava sobre a crise perguntando: “O que temos feito nas escolas para nos preparar e também os nossos alunos para crises como aquela em que nos encontramos agora?” (TCR, 1934).

Em 1940, a crise da educação obrigou a publicação de um manifesto coletivo. Ele foi “preparado por um comitê da Faculdade de Professores [...] na tentativa de que a educação promova a unidade de nosso povo,” para que seja esclarecido “o significado da democracia” a fim de ajudar “a desenvolver um apoio maior e mais inteligente dela”

---

para a formação de professores nas páginas do Teachers College Record (1900-1921)”. História da Educação [Online], Porto Alegre, v. 20, n.48, jan./abr., 2016, pp. 55-73.

<sup>28</sup> Optamos por citar apenas TCR seguido do ano do artigo para otimizar a leitura do texto. Nas referências bibliográficas citamos os autores e as páginas. Tradução nossa em todas as citações.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(TCR, 1940). No ano de 1941, continuou o apelo pela modernização da educação para o enfrentamento da crise. Assim, “as faculdades devem enfrentar a crise atual com uma filosofia revisada e revitalizada da instrução” especialmente olhando a situação dos conflitos atuais e as demandas relacionadas ao futuro (TCR, 1941). Em 1947, no artigo *The Teacher Crisis and Teacher Education* o autor se perguntava se os professores haviam chegado ao fundo do poço da educação. Contudo, numa visão otimista do processo da crise, acreditava que ela podia ser um “momento estratégico para educadores para entenderem” as suas razões a fim de “aprender com ela o que pode ser feito para melhorar o processo de formação dos professores” (TCR, 1947).

Em 1949, a discussão sobre o currículo alertava para a necessidade de “formar o currículo da escola americana” como “uma parte genuína da tarefa maior de formar um novo mundo” (TCR, 1949) e dois anos depois anunciava-se a relação entre presente, futuro e educação, “em que a época atual exige uma grande educação, uma educação liberal e nobremente concebida” que seja “voltada para a realização das pesadas tarefas que temos diante de nós” e que seja “corajosa e criativa” (TCR, 1951). A crise impunha desafios. Um deles “é que as escolas públicas nos dêem jovens cidadãos que conheçam nossa história e nossa tradição e valorizem ambos” e “que compreendam nossas instituições democráticas e valorizem-nas além de todas as outras coisas” e que “estejam preparados para sacrificar as liberdades”. É preciso entender os problemas do planeta e “se os educadores da América enfrentarem esse desafio e fizerem seu melhor para enfrentá-lo, nossas escolas públicas, nossas faculdades e nossas universidades terão o apoio total e efetivo de todo o povo americano” (TCR, 1952).

Em 1953, no artigo *Notes on the Nature of Crisis* o autor destacava o modismo

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

do uso do termo crise pois “em nosso mundo contemporâneo talvez nenhuma outra ideia tenha atingido um valor tão excessivo como a ideia de crise” uma vez que “o termo é constantemente usado em jornais, revistas, livros e relatórios de congressos internacionais” e por isso, “o conceito de crise cobre praticamente todo o campo das atividades sociais em nosso tempo<sup>29</sup>”.

Em 1956, a crise da educação estava escancarada. No artigo intitulado *Key Concepts and the Crisis in Learning* o autor denunciava que “nós nos acostumamos a uma condição de crise perpétua – nos domínios econômico, político, militar, social, moral e muitos outros domínios da vida humana” e sendo assim, “não surpreenderá que se fale de uma crise na aprendizagem.” No sentido de entender a crise para superá-la, propunha uma discussão para “mostrar a natureza dessa crise, na qual a educação moderna está profundamente envolvida, e sugerir uma maneira de aliviá-la” (TCR, 1956). Em 1957, a crise da educação teve um decréscimo na discussão através da revista, muito devido ao sucesso da indústria norte-americana no pós-guerra mas havia uma insistência de que os docentes precisavam se preparar “para a batalha que será travada nos próximos anos” (TCR, 1957).

### **Considerações finais**

Demonstramos em nossa investigação haver três fontes para o surgimento do tema da crise na Educação em Arendt expressos nos artigos “A crise da Educação e

---

<sup>29</sup> A similaridade com o início do artigo *A crise da educação* de Arendt é impressionante: “A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda a parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico” (ARENDR, 1992, p. 221).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

reflexões sobre *Little Rock*: a primeira é a vida social dela e do marido em Nova York, a profissão acadêmica, a discussão da questão judaica; a segunda é o jornal nova-iorquino *The New York Times* com sua coluna *Educationin Review* e as repercussões da crise em seu noticiário diário; a terceira é o periódico pedagógico nova-iorquino *Teacher's College Record*, que retratou a crise em seus artigos.

Como destacado desde o início de nossa pesquisa, o resultado esperado era uma amostra ampliada das fontes bibliográficas arendtianas em relação à Educação. Apesar de todas as miragens, e a despretensão de sermos definitivos no estudo, acreditamos ter atravessado o derto, povoando-o com mais fortes informações no momento inicial.

## Referências

ARENDDT, H. *Essays and Lectures: Rand School of Social Science Lecture, New York, c. 1948*. Series: Speeches and Writings File, 1923-1975, n.d. (The Hannah Arendt Papers at the Library of Congress, Washington D.C).

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. "Reflexões sobre Little Rock" *In* ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 261-281.

BLÜCHER ARCHIVE. Bard College, New York. Disponível em <<http://www.bard.edu/bluecher/index.htm>>.

BLÜCHER, H. "Style and the Magic of Form". *In* The Saturday Review of Literature, 7, abril, 1951, p. 46.

TCR – TEACHER'S COLLEGE RECORD. Bruner, H. B. Some of Education's Opportunities and Obligations in the Present Crisis, v.35, n.3, 1933, pp. 213-221; Bruner, H. B. Some of Education's Opportunities and Obligations in the Present Crisis: Part II, v.35, n.4, 1934, pp. 310-322; Teachers College Faculty. A Manifesto on Democracy and Education in the Current Crisis, v.42, n.2, 1940, pp. 99-115; Butts, R. F. A Liberal Education for Our Time, v.42, n.8, 1941, pp. 680-690; Childs, J. L. A Student of Public Affairs Views the Problem of Curriculum Development, v.50, n.4, 1949, pp. 232-240; Counts, G. S. The Need for a Great Education, v.53, n.2, 1951, pp. 77-88; Dollard, C. The Present Challenge to



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Education, v.53, n.4, 1952, pp. 183-188; Cueto, C. Notes on the Nature of Crisis, v.54, n.7, 1953, pp. 372-379; Phenix, P. H. Key Concepts and the Crisis in Learning, v. 58, n.3, 1956, pp. 137-143; Toy, JR. H. Now is the Time, v.59, n.1, 1957, pp. 3-7.

TNYT - THE NEW YORK TIMES. The Crisis in Education. 8 de abril de 1934, p. E4; Teacher shortage now put at 70,000. 5 de julho de 1944, p. 19; Crisis in Education. Opportunity or Disaster. 26 de janeiro de 1947, p. SM7; Courses in International Affairs Emphasized In Teachers Colleges of Nation. 25 de maio de 1947, p. E9; Schools declared in Greatest Crisis. 24 de agosto de 1947, p. 19; Education in Review. 4 de janeiro de 1948, p. E9; Crisis in the Colleges. 29 de janeiro de 1948, p. 22; Education in Review. 1 de fevereiro de 1948, p. E11a; Federal Aid Vital, Educator Assert. 27 de fevereiro de 1948, p. 23; Education in Review. 7 de novembro de 1948, p. E11b; Education in Review. 12 de dezembro de 1948, p. E9; Education in Review. 6 de fevereiro de 1949, p. E11a; 153 New Schools Proposed to Meet 'Grave' City Crisis. 15 de fevereiro de 1949, p. 1; Schools in Crisis, Educators Asserts. 30 de março de 1949, p. 23; Education in Review. 10 de abril de 1949, p. E11b; Education in Review. 22 de maio de 1949, p. E9a; Education in Review. 4 de setembro de 1949, p. E7; Colleges and Professional Schools Are Again Turning Out Graduates in Record Numbers. 23 de outubro de 1949, p. E9b; Education in Review. 8 de janeiro de 1950, p. 135; Education Discussed. 8 de fevereiro de 1950, p. 28; Education in Review. 19 de janeiro de 1950, p. E9a; Education in Review. 26 de março de 1950, p. 147; Education in Review. 9 de abril de 1950, p. E9b; U.S. Aid Essential, Educators Insist. 7 de maio de 1950, p. 63; Education in Review. 17 de setembro de 1950, p. 153; Education in Review. 24 de setembro de 1950, p. E11a; Education in Review. 10 de dezembro de 1950, p. E11b; Education in Review. 18 de fevereiro de 1951, p. 131; Supreme Court Will Review New Jersey Law Requiring Reading of Bible in Public Schools. 13 de março de 1951, p. 33; Education in Review. 9 de setembro de 1951, p. B11; Education in Review. 23 de dezembro de 1951, p. E9a; Education in Review. 30 de dezembro de 1951, p. E9b; To Promote the Well-Being of Man. 20 de janeiro de 1952, p. 1; 23; Education in Review. 6 de abril de 1952, p. E9; Education in Review. 29 de agosto de 1954, p. E9; The Needy People. 21 de novembro de 1954, p. 4; School Crisis Group in Chicago Seeks Aid. 5 de dezembro de 1954, p. 133; Drop in Teachers Termed Ominous. 20 de dezembro de 1954, p. 19; Crisis in Education. 30 de novembro de 1955, p. 32; Crisis in Education. 17 de agosto de 1957, p. 14; Education in Review. 16 de março de 1958, p. E11a; Education in Review. 24 de agosto de 1958, p. E11b; 40% of Public School Pupils in U. S. Are in Areas Where Laws Require Segregation. 18 de maio de 1954; Arkansas Troops Bar Negro Pupils, Governor Defiant. 5 de setembro de 1957, p. 1; 20; President Urges Patient in Crisis. 11 de setembro de



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

1957, p. 25; Faubus Holds off Legislative Call Session Opposed. 24 de agosto de 1957, p. 1; 6,000 in Prayer at Little Rock. 12 de outubro de 1957, p. 44; Education in Review. 10 de julho de 1948, p. E9; Jansen Suspends 8 of Teaching Staff in his Red Inquiry. 4 de maio de 1950, p. 1; Notorius Figures in Communist List. 16 de março de 1958, p. 16.

VALDEMARIN, V. T. "Modelos para a formação de professores nas páginas do Teachers College Record (1900-1921)". In História da Educação [Online], Porto Alegre, v. 20, n.48 Jan./abr., 2016, p. 55-73.

YOUNG-BRUEHL, E. Por amor ao mundo. A vida e a obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## A Crítica de Benjamin ao caráter coercitivo da lei e a vinculação entre a violência mítica e o direito

Por: Luciano Gomes Brazil<sup>30</sup>  
luciano.brazil@ifg.edu.br

### Resumo

Walter Benjamin, em seu ensaio *Zur Kritik der Gewalt*, faz uma crítica ao direito à medida que faz uma crítica da violência. Precisamente importante são as distinções entre violência instauradora e violência mantenedora do direito, e entre a violência mítica e violência divina. Em nosso artigo, salientamos a presença da violência mítica, tal como uma herança, na instauração e na manutenção do direito. Do ponto de vista da crítica de Benjamin, essa herança se sustenta enquanto relação de poder, o que impede que o direito se conceba a partir de uma ética possível. Inicialmente percorremos o trajeto do autor do ensaio, mostrando os pontos cegos tanto do direito positivo quanto do direito natural, em suas respectivas instrumentalizações da violência, mais em específico o direito positivo, como relação de justificação dos meios. A partir daí seguimos uma discussão que pretende mostrar o vínculo entre o mítico e a instauração e manutenção do direito.

**Papalvras-chave:** Ética; Benjamin; Violência; Direito; Poder.

### Resumo

*Walter Benjamin, en sia provo Zur Kritik der Gewalt, kritikas la leĝon dum ĝi kritikis perforton. Ĝuste gravaj estas la distingoj inter instigado de perforto kaj leĝo, kaj inter mítica perforto kaj dia perforto. En nia artikolo ni emfazas la ĉeeston de mítica perforto, kiel heredaĵo, en la starigo kaj bontenado de la leĝo. De la vidpunkto de la kritiko de Benjamin, ĉi tiu heredaĵo estas subtenita kiel rilato de potenco, kiu malhelpas la leĝon koncipi sin de ebla etiko. Komence, ni trarigardis la trajektorion de la aŭtoro de la*

<sup>30</sup> É doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, É Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, é Graduado e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Graduado em Filosofia pela Universidade Metodista Benett. É Servidor Público Federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. É autor de artigos científicos em periódicos nacionais. É autor dos livros “A Filosofia em debate: questões de ética, educação e política” (2016) e “Rangeríase” (2014).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*provo, montrante la blindajn makulojn de pozitiva leĝo kaj naturaj leĝoj, en iliaj respektivaj instrumentoj de perforto, pli specife pozitiva leĝo, kiel rilato de pravigo de la rimedoj. De tio ni sekvas diskuton, kiu provas montri la ligan inter la mítico kaj la starigo kaj bontenado de la leĝo.*

**Ŝlosilvortoj:** *Etiko; Benjamin; Perforto; Rajtoj; Potenco.*

### **Abstract**

*Walter Benjamin, in his essay Zur Kritik der Gewalt, criticizes the Right as long as he makes a criticism of the violence. Precisely important are the distinctions between lawmaking and law-preserving violence, and between mythical violence and divine violence. In our article, we stress the presence of the mythical violence, just as a heritage, in the lawmaking and law-preserving of the Right. From the Benjamin's criticism point of view, this heritage sustains itself as a power relation, what prevents that the Right conceives itself from a possible ethic. Initially we go through the author's path, showing the blind spots of the positive law and natural law, and its respective instrumentalization of violence, more specifically the positive law, as a relation of justification of means. Thence force, we follow the discussion that intend to show the link between the mythical and the lawmaking and law-preserving violence.*

*Key-words: Ethic; Benjamin; Violence; Right; Power.*

*Wie viel Blute und Grausen ist auf dem  
grunde aller "Gute Dinge"  
Quanto sangue e horror estão no fundo  
de todas as "coisas boas".  
Nietzsche, Genealogia da Moral*

O ensaio escrito em 1921 por Walter Benjamin (1892-1940), *Zur Kritik der Gewalt*, possui importantes reflexões, as quais algumas discutiremos aqui. No intuito de se fazer, como o título já indica, uma crítica da violência, Benjamin estabelece um

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ponto cego nas relações de direito para essa possível crítica, o que indica a insuficiência inerente ao direito para concebê-la. E não apenas que esse ponto cego revele que o direito não possa ele mesmo estabelecer uma crítica à violência, as reflexões deste ensaio indicarão que a crítica da violência mostra a incompatibilidade desta reflexão com o próprio direito, o que sugere em última instância, que questões éticas não são concernentes a este, e sim que a concernência dessas questões vige fora dele.

Benjamin, assim, traça uma reflexão para fora ou além do direito (Barbosa, 2017, p.151) na medida em que sua crítica da violência irá demonstrar não apenas a insuficiência na aporia ou no ponto cego, mas também que no interior dessas relações há “algo de podre no direito” (Benjamin, 2011b, p.134), que diz respeito ao monopólio do uso da violência como meio, a violência instrumental, de uso político. De tal maneira que, podemos afirmar, não é que Benjamin recuse o vocabulário e as relações de direito para fazer uma crítica, antes, partindo de dentro do próprio direito, o nosso autor demonstrará como se dá essa relação, e salientará uma necessidade de se buscar fora dela uma crítica possível que apontará nele, no direito, ou, melhor dizendo, na instauração e na manutenção do direito, relações de culpa, advindas do mito – contrariando a ideia geral do direito positivo de que suas leis são baseadas na razão -, e que propriamente aí se instala uma autoridade, um poder cuja eticidade já se perdeu. Além disso, mostrando que no decorrer da história direito e justiça se confundiram (Chaves, 1994, p.18).

O ponto de partida no âmbito do direito está nas relações entre meios e fins. Lançando mão da violência como um meio, a sua justificação fica dada em função de fins justos, o que não é, de modo algum, uma crítica da sua concepção, mas apenas um critério de sua aplicação: “Permaneceria ainda sempre aberta a questão se a violência



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em geral, enquanto princípio, é ética, mesmo como meio para fins justos” (Benjamin, 2011b, p.122). Essa última citação é peça central de alguns dos questionamentos que queremos desenvolver aqui. Ainda no âmbito do vocabulário e da concepção jurídicas, Benjamin traça duas possíveis maneiras do direito se relacionar com a violência, uma que está no âmbito do direito natural, em que se “justificam os meios pela justiça dos fins”, e outra que está no âmbito do direito positivo, que através de uma “justificação dos meios visa garantir a justiça dos fins” (Benjamin, 2011b, p.124). Vale citar todo o trecho:

(...) sem prejuízo desta oposição, as duas escolas se encontram num dogma comum fundamental: fins justos podem ser alcançados por meios justificados, meios justificados podem ser aplicados para fins justos. (...) A antinomia se mostraria insolúvel se o pressuposto dogmático comum fosse falso; se, por um lado, meios justificados, e, por outro, fins justos se encontrassem num conflito inconciliável. (BENJAMIN, 2011b, p.124)

Em função desta antinomia aparentemente sem solução, Benjamin precisa escolher um caminho que conduza a uma crítica da violência, não somente à sua possibilidade de aplicação. Nesta reflexão sobre seu critério, no âmbito do direito, no entanto, ele já encontrou os pontos cegos de ambas as concepções. Falta ao direito positivo uma crítica a um sistema de fins, ao “caráter incondicional dos fins”, enquanto para o direito natural falta uma crítica a um “caráter condicional dos meios”. O direito positivo, entretanto, do ponto de vista da crítica a se fazer, possui uma vantagem, que se dá justamente na sua limitação intrínseca. É que através do seu critério de aplicação da violência, o que Benjamin nomeou por “caráter condicional dos meios”, o direito positivo distingue duas violências: aquelas sancionadas e aquelas outras não sancionadas por lei. Ainda que o direito positivo não possa traçar uma crítica da

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

violência a partir dessa diferenciação, o critério de sua diferenciação torna possível uma perspectiva externa ao direito: Benjamin propõe um ponto de partida histórico-filosófico.

O passo seguinte é fundamental. Torna-se evidente o caráter relativo da permissividade da violência do direito. Quais os casos em que a violência é permitida pelo direito? Quais os casos em que não é permitida? Não é difícil a partir daí entender que o direito só é permissivo com a violência praticada pelo próprio direito, mas não por indivíduos enquanto sujeitos do direito. Certamente, se o direito permitisse que alguns fins, mesmo os naturais, fossem praticados por indivíduos mediante a violência, o próprio direito estaria em risco:

Talvez se devesse levar em conta a possibilidade surpreendente de que o interesse do direito em monopolizar a violência com relação aos indivíduos não se explicaria pela intenção de garantir os fins de direito mas, isso sim, pela intenção de garantir o próprio direito. (BENJAMIN, 2011b, p.127)

A partir daí é possível a Benjamin fazer uma distinção importante. Toda violência é ou instauração de um direito, ou manutenção de um direito preexistente. Há um momento de entrada das relações de direito, da Instituição, se assim podemos dizer, que se dá através de uma violência instauradora, e há um momento, ou momentos, no interior dessas relações de direito em que essa, acima nomeada Instituição, se mantém senão por meio ou através também de uma violência, mas que se distingue daquela não por instaurar uma relação de direito, e sim por manter aquela. Ela é, assim, violência mantenedora. Essa distinção é importante no contexto da crítica de Benjamin, é ela que permite ao autor berlinense criticar a violência do direito.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Derrida em *Força de Lei* problematiza essa diferenciação, que para ele não pode ser tão heterogênea assim. O ponto da crítica do autor magrebino é a de que o instaurado desde o momento de sua instauração já requer uma manutenção, ou em outras palavras, de que a manutenção não se distingue totalmente da instauração. Cito Derrida: “a própria violência da fundação ou da *instauração do direito* deve envolver a violência da *conservação do direito e não pode romper com ela.*” (Derrida, 2007, p.89) Essa violência “pura” da instauração não pode ser contraposta a outra violência, ela já é constitutiva desta. Toda violência instauradora já é também mantenedora do direito, ou de algum tipo de direito, poderíamos assim formular a concepção derridiana<sup>31</sup>.

Mas precisamente em que incide a contra crítica de Derrida à distinção benjaminiana? Quais as consequências de se pensar que não é possível distinguir exatamente a instauração da manutenção das relações de direito? Deixemos por enquanto essas perguntas em aberto.

---

<sup>31</sup> De tal forma que a cada vez que essa instauração é reprimida, diz Derrida páginas mais adiante, pela representação e manutenção, a própria relação de direito se enfraqueceria, destruiria a si própria (Benjamin também alude ao mesmo enfraquecimento na relação dialética entre instauração e manutenção, mas é que sua conclusão diverge da de Derrida, o que interessa a Benjamin é a destituição do direito: “É na ruptura desse círculo atado magicamente nas formas míticas do direito, na destituição do direito e de todas as violências das quais ele depende, e que dependem dele, em última instância, então, na destituição da violência do Estado, que se funda uma nova era histórica. (Benjamin, 2011, p.155)). O autor magrebino fala aqui da “lei de iterabilidade” que de algum modo mantém indistinto o originário do pós-originário, o que nesse caso seria a impossibilidade de conceber a violência fundadora distinta de sua manutenção. Pensando na direção contrária, para que essas relações de direito se mantenham e não se enfraqueçam, é necessário reconhecer um mecanismo que repita a instauração em sua manutenção. Mas cabe salientar que não se trata de qualquer instauração, mas tão somente a reinstauração daquilo que já fora instaurado, o que dificulta ainda mais a distinção entre instauração e manutenção. É nesse ponto que a reflexão sobre aquelas instituições de função híbrida, tal como a polícia, tem a sua importância. Butler (2017, p.78) nos lembra que essas instituições de função híbrida, reafirmam, de maneira regrada, o caráter veiculante do ato fundador. Podemos talvez tirar a conclusão de que ela pense na direção contrária à concepção de Derrida, para quem a instauração já é a sua manutenção. Butler entende que há algo de instauração sempre e a cada vez que uma violência de manutenção da lei é exercida.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Já Hannah Arendt não reconhece que violência e poder possam ser sinônimos. Ainda que em seu livro especificamente sobre a violência ela não cite abertamente este ensaio de Benjamin, é possível traçar paralelos. De fato, a palavra violência em alemão, *Gewalt*, possui esta ambiguidade explorada por nosso autor, a qual, por sua vez Arendt irá dizer que se opõem uma e outra. Sua concepção defende que “o que nunca pode nascer daí [da violência] é o poder” (Arendt, 1972, p.130), e de que tudo depende do poder que há por trás da violência, algo que remonta à questão do poder (e não da violência), de que ele não precisa de justificativas, mas sim de legitimidade. O poder que perde sua legitimidade, aí sim está sujeito às relações de violência. De modo que somos levados a crer que a manutenção por si própria nas relações de direito não seria, nesse sentido, uma reafirmação da violência que instaura direito, mas sim uma questão da legitimidade do poder em exercício.

Tomando pontos de partida diversos, Derrida e Arendt concordam quanto à defesa das relações de direito, que é precisamente onde se dá, ou de onde parte a crítica de Benjamin. Arendt é bem direta ao aludir a “uma outra tradição” e a “outro vocabulário”:

Quando a cidade-estado de Atenas chamou sua constituição de isonomia, ou quando os romanos disseram ser a *civitas* sua forma de governo, tinham em mente um conceito de poder e lei cuja essência não se fiava na relação ordem-obediência e não identificava poder com domínio ou lei com ordens. Os revolucionários do século dezoito recorreram a estes exemplos quando revistaram os arquivos da antiguidade e constituíram uma forma de governo, uma república, onde o domínio da lei, repousando no poder do povo, poria um fim ao domínio do homem sobre o homem (...). Infelizmente eles também se referiram à obediência – obediência às leis em vez de aos homens (...) (ARENDR, 1972, 120)

Sem fazer alusão direta à violência, mas também sem poder se esquivar de



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

termos como “revolução”, que de algum modo se constitui em violência, Hannah Arendt está propondo, na citação acima, que existe uma tradição no direito que se concebe não a partir da relação de obediência, e que foi essa tradição que inspirou as novas formas de governo do mundo moderno. Mas a própria Arendt reconhece que esses próprios instauradores modernos ainda falavam em obediência, muito embora obediência não a homens, mas à lei<sup>32</sup>.

Embora seja bastante visível que, tendo escrito tal ensaio na segunda década do século XX, após o final da Primeira Guerra Mundial, em um momento politicamente conturbado, e embora, por sua vez, Benjamin tenha em vista esses acontecimentos sob o prisma de um ceticismo quanto às políticas de estado e da constituição de seu país, sua leitura transborda esses contextos. Salta aos olhos a proficuidade do tema sob a

---

<sup>32</sup> A discussão não termina aí. A defesa de Arendt remonta à ideia de que o domínio da lei na modernidade é constituída a partir de uma coletividade. Nesse domínio, ainda que se fale em obediência, esta não é incondicional, como o é na relação violenta de um criminoso que assalta com uma faca. Com isso ela quer afastar a noção de que a violência constitui esse domínio da lei. No apêndice indicado em nota no parágrafo do qual tiramos nossa citação acima, Arendt, citando Passerin d'Entrèves, indica que, havendo leis mais 'diretivas' que 'imperativas', podemos conceber estas leis como regras de um jogo, e que, menos do que uma relação violenta, jogar com as regras do jogo, desejá-las, é idêntico ao desejo de viver: “Todo homem nasce numa comunidade com leis pré-existentes às quais ele “obedece” em primeiro lugar porque não há outro meio de ele entrar no grande jogo do mundo. Posso querer mudar as regras do jogo, como fazem os revolucionários, ou abrir uma exceção para mim, como fazem os criminosos; mas negá-las em princípio não significa simples “desobediência”, mas a recusa a entrar para a comunidade humana.” (ARENDR, 1972, Apêndice XI, p.165). Diante do estado de coisas que ela coloca, devemos perguntar, uma vez ela mesmo fazendo alusão ao termo exceção: será mesmo que se trata de em certos casos, ou, para não dizer, em todos os casos, que essa escolha entre a possibilidade de jogar ou não um jogo cujas regras são pré-estabelecidas seja de fato uma escolha? Há escolha? Em casos extremos, p.ex. como em certas comunidades que são invadidas por uma lei que não lhes diz respeito, que sequer se trata de uma lei em sua própria língua, como as comunidades indígenas, ou então mesmo aqueles que vivem em favelas e periferias, será que eles têm essa escolha? Por que essa autora, que perdeu a sua cidadania alemã com a ascensão do partido nacional socialista, acredita nas instituições? Talvez tenha faltado à sua concepção de direito olhar a lei pela lógica da exceção, para fazer mostrar que o mesmo mecanismo que a fez perder a cidadania alemã é o que sustenta o estado de direito de todas as constituições ocidentais. Deixemos essa questão em aberto.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

lógica da exceção, amplamente pesquisado por Giorgio Agamben (2004), cuja tarefa é amplamente tributária a Benjamin, sem sombra de dúvida.

A polêmica com a qual nosso texto se envolve é a seguinte: há uma ética possível dentro das relações de direito? Ou será que o direito não se dá apenas através das relações de poder e violência? Vimos acima que a crítica de Benjamin começa com a configuração da violência como meio, violência instrumental, que é como o direito a concebe. O direito positivo, com seu critério de aplicação de meios justificados reconhece que há violências sancionadas por lei e outras não sancionadas, mas é incapaz de fazer um questionamento sobre sua aplicação segundo seu valor, isto é, nos casos em que o direito positivo se vale da violência como meio para fins não há aí qualquer crítica possível do ponto de vista da lei. Vimos que Derrida não reconhece a separação entre o momento da instauração e o(s) momento(s) da manutenção do Direito. Ao não reconhecer isto, parece se tornar inválida a posição e o procedimento crítico de Benjamin. Arendt por sua vez diferencia violência e poder, que no texto do nosso autor aparece sob o substantivo ambíguo *Gewalt*. Ao estabelecer a distinção entre ambos, ela delimita a violência ao uso instrumental e não se engaja no procedimento crítico de Benjamin, que é o que veremos na sequência. Mas o que ambos, Derrida e Arendt, talvez esta de maneira mais enfática que aquele, fazem em contraste com o nosso autor é o de reconhecer a Instituição do Direito como âmbito possível de realização ética.

Para o nosso autor “há algo de podre no direito” (Benjamin, 2011b, p.134)<sup>33</sup>,

---

<sup>33</sup> É importante salientar que para Benjamin o direito só é instaurado a partir da violência, e é isso que não torna possível falar em igualdade. Cito nosso autor: “da perspectiva da violência, **a única que pode garantir o direito**, não existe igualdade; na melhor das hipóteses, violências de mesma grandeza”. (Benjamin, 2011b, p.149, grifo nosso)

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

cabendo ao entendimento, através da crítica, se aproximar das condições que perfazem o surgimento e a manutenção do direito. É a partir daí que Benjamin sobrepõe ainda outra distinção. Além desta entre violência instauradora do direito e violência mantenedora do direito, ele estabelece a distinção entre a violência mítica e a violência divina.

Do que se trata falar em violência mítica? O exemplo paradigmático utilizado pelo autor é o mito de Níobe: uma mortal, que desdenha da fertilidade da deusa Leto. Níobe é mãe de quatorze filhos (sete homens e sete mulheres), e a deusa possui apenas dois, os deuses Apolo e a deusa Ártemis. Ao sofrer o insulto, a deusa ordena que seus filhos se vinguem dela, matando a flechadas os sete filhos homens da mortal. Níobe desdenha da deusa ainda uma segunda vez, mostrando que mesmo tendo matado sete de seus filhos, ela ainda possui mais filhos que Leto. Ao terminar de proferir tal desdém, mais flechas caíram matando suas filhas, fazendo com que restasse apenas uma. Níobe, em desespero, implora que deixem apenas aquela última. Mas antes que ela terminasse de implorar, uma flecha já lançada mata sua última filha.

Nessa discussão que pretende assegurar uma distinção entre os tipos de violência e em relações de direito, Benjamin estabelece que a violência mítica, em seu aparecimento não é mediata, não possui uma relação de meio para fins: ela não é meio, mas sim manifestação. O assassinato dos filhos de Níobe é essa manifestação.

Precisamos a partir daqui observar dois pontos. O primeiro delas é que ao estabelecer uma violência que se dê como manifestação, antes de ser algo instrumental, ou um meio para fins, Benjamin efetiva “o ponto de vista externo à filosofia do direito positivo, mas também externo ao direito natural” (Benjamin, 2011b, p.125), efetiva, portanto, uma “reflexão histórico-filosófica”. Nosso autor faz então algo



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

surpreendente, segundo ponto da observação: ele relaciona a violência mítica com o direito. É precisamente este ponto da crítica no contexto desse ensaio que precisamos salientar: fazer mostrar que o direito possui uma herança mítica, que a sua violência instauradora estabelece nas relações de direito um “círculo atado magicamente” no que ele chama de “formas míticas do direito” (Benjamin, 2011b, p.155). As relações da instauração do direito através da violência mítica circunscrevem pontos dessa crítica que não podemos deixar passar e que aparentemente não estão presentes nem no texto de Derrida, nem no texto da Arendt.

Como aludimos acima, as questões de direito vigem daquela violência mítica, da “ambiguidade mítica das leis” (Benjamin, 2011b, p.149). Em outro ensaio escrito nessa mesma época, *Destino e Caráter*, o autor berlinense demonstra como a ligação entre o Destino, de ordem religiosa, é estranhamente relacionado ao Caráter, “sendo o caráter considerado uma causa do destino” (Benjamin, 2011a, p.89). Neste intricado jogo de separação entre o interno, caráter, e o externo, destino, o que é mais acessível não é uma separação, e sim uma co-incidência (Benjamin, 2011a, p.91). A fim de evitar os erros possíveis na concepção de ambos os termos, nosso autor começa por mostrar como o destino sempre foi atribuído à infelicidade e à culpa. Nesse texto, Benjamin não nos dá maiores detalhes dessa concepção de destino, ele apenas informa que há um entrelaçamento com o sentido religioso: “para nomear um caso típico, a infelicidade fatídica é vista como a resposta de Deus ou dos deuses a uma culpabilidade religiosa” (Benjamin, 2011a, p.92). Assim, é tangível notar o imbricamento que duas esferas distintas, a ética e a religião, acabam tendo, qual seja, através do imbricamento entre caráter e destino. Mas antes de, algumas linhas mais abaixo, Benjamin mostrar a relação que destino e caráter possuem com o direito, ele nota que falta à “clássica

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

formulação grega” uma atribuição entre destino e felicidade, ou entre destino e inocência, e que ao contrário, estas são muito mais uma libertação daquela, o que nos sugere pensar no destino como uma condenação. É por essa via que Benjamin afirma que “uma ordenação cujos únicos conceitos constitutivos são os de infelicidade e culpa” sem nenhuma “via pensável de libertação”, não pode ser religiosa, sendo necessário procurar em outro domínio, onde apenas culpa e infelicidade sejam válidas: “uma balança, na qual bem aventura e inocência se encontram demasiado leves e se elevam no ar. Essa balança é o direito” (Benjamin, 2011a, p.93). Temos aqui já condição de fazer ligação com a crítica da violência. Ernani Chaves, em um artigo seu de 1994, nos diz que “violência e direito são irmãos siameses”, pois o direito é a “perpetuação da ordem mítica nas sociedades que pensavam tê-la eliminado”. A crítica da violência ao direito é também a crítica ao seu racionalismo.

Sua crítica [a de Benjamin] ao direito, portanto, atinge dois alvos ao mesmo tempo: ela serve tanto para desmascarar a ‘troca enganosa’ que nos faz confundir direito e justiça, quanto nossa crença de que o direito é uma elevada elaboração racional. (CHAVES, 1994, p.18-19)

Há no direito uma necessária relação entre “ação do destino”, “aparecimento da culpa” e sua “inevitável expiação”. Estas três, contudo, são provindas do âmbito do mito, e não da construção racional. Em outros textos, Benjamin parece trabalhar a temporalidade do mito, ao invés do destino, mas que ambos possuem relação com o direito. Também na temporalidade do mito a culpa faz repetir o tempo passado suspendendo a distinção entre passado, presente e futuro e suspendendo toda possível ação da liberdade, pois submetida à repetição<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Embora nossa proposta aqui não seja a de se fazer uma “hermenêutica” das fases da obra de Benjamin, aludimos à J.M Gagnebin que afirma ser a obra de Benjamin atravessada por “motivos-chave”.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O assassinato dos filhos de Níobe é pura manifestação colérica da violência. Se o entendêssemos como um meio, poderíamos conceber o assassinato como uma punição. Por esse caminho precisaríamos notar que se matar os filhos de Níobe foi um ato de punição por parte dos filhos da deusa Leto, haveria antes da ação desdenhosa de Níobe uma regra instaurada, uma lei, a qual ela houvesse transgredido. Mas Benjamin salienta que a ação de Níobe não foi uma transgressão, mas um desafio, e a violência que se seguiu está muito mais aparentada com uma instauração do direito. Isto quer dizer que antes desse ato punitivo, não havia relações de direito, e que Níobe não estava “condenada”, ou seja, ela não tinha um destino, conforme vimos acima:

É verdade que a ação de Apolo e Ártemis pode parecer apenas um castigo. Mas a violência deles é muito mais instauração de um direito do que o castigo pela transgressão de um direito existente. O orgulho de Níobe atrai sobre si a fatalidade não porque fere o direito, mas porque desafia o destino – para uma luta na qual o destino deve vencer, engendrando, somente nessa vitória, um direito. (BENJAMIN, 2011b, p.147)

Qual é então a importância de salientar a instauração violenta do direito? É o de mostrar que essa instituição está amarrada às formas míticas, e que dela não aboliu, antes, a endossou. Está amarrado às formas míticas, em primeiro lugar não porque pune, mas porque institui um poder. E porque institui um poder, pune. Mas todo esse estado de coisas não quer dizer outra coisa senão que o direito, as relações de direito, e sua instauração e manutenção, nada tem a ver com justiça, afinal a justificação sempre é posterior à instauração, o que nos leva a concluir que a própria instauração é arbitrária.

---

A temporalidade que se repete é um dos motivos-chave de Benjamin, também o encontramos em obras mais avançadas de sua produção, bem como o tema do messianismo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(...) a violência na instauração do direito tem uma função dupla, no sentido de que a instauração do direito almeja como seu fim usando a violência como meio, *aquilo* que é instaurado como direito, mas no momento da instauração constitui a violência em violência instauradora do direito – num sentido rigoroso, isto é, de maneira imediata – porque estabelece não um fim livre e independente da violência (*Gewalt*), mas um fim necessário e intimamente vinculado a ela, e o instaura enquanto direito sob o nome de poder (*Macht*). **A instauração do direito é instauração de poder e, enquanto tal, um ato de manifestação imediata da violência.** (BENJAMIN, 2011b, p.148, grifo nosso)

A violência instauradora possui uma relação *ad hoc* com o poder. Cito Butler:

Os atos pelos quais o direito é instituído não são em si justificados por outro direito ou pelo recurso a uma justificação racional que preceda a codificação do direito: o direito tampouco se forma de maneira orgânica, com o lento desenvolvimento de costumes e normas culturais em direito positivo. Pelo contrário, a instauração da lei cria as condições para que se deem os procedimentos justificativos e as deliberações justificativas. Isso acontece por decreto, por assim dizer, e isso faz parte do que se pretende com a violência desse ato fundador. Com efeito, a *violência* da violência que instaura o direito é resumida na afirmação de que “isso vai ser lei”, ou, mais enfaticamente, “isso agora é lei”. (BUTLER, 2017, 77)

A ausência de uma justificativa prévia e externa à instauração e ao instaurado é aquilo que determina as relações de direito: toda justificativa se dá sempre após a instauração. O ato performativo da fúria divina que aniquila os filhos de Níobe não são algum tipo de punição, pois se o fosse, estaríamos dizendo que havia um “sistema de códigos” anterior ao ato. Este é uma instauração, através da pura manifestação da violência, de uma relação de direito, que tem como característica fundamental estabelecer fronteiras. No mito de Níobe, essa fronteira é tão unicamente aquela que



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

separa deuses e homens. A ação “inocente” dessa mortal, que, portanto, desafia o destino, foi o de se orgulhar de sua fertilidade, desdenhando da deusa. É essa estrutura mítica da demarcação de um poder o que Benjamin aponta como inerente à instauração do direito, pois que sua manifestação não ocorre por justiça nenhuma.

Mas – podemos nos perguntar - o que acontece com Níobe depois da morte de seus filhos? A partir daqui há algo interessante: a petrificação de Níobe. Após a morte dos filhos, o mito nos conta, Níobe verteu-se em rocha, porém uma rocha a chorar constantemente, formando uma nascente de um rio. Butler comenta essa transformação: “embora Níobe continue viva, ela está paralisada nesse viver: torna-se permanentemente culpada, e a culpa transforma em rocha o sujeito que a carrega.” (Butler, 2017, p.84)<sup>35</sup>

Temos aqui uma vinculação entre direito, culpa e punição. Mesmo que o ato da instauração de direito através da violência mítica não possa ser entendido como uma punição a Níobe, temos nessa relação petrificada uma punição através da culpa.

---

<sup>35</sup> Vale sempre a pena, ao se ler essas conclusões, voltar à *Genealogia da Moral*, mais especificamente à Segunda Dissertação, cujo título é “Culpa, Má Consciência e Coisas Afins”. Essa Segunda Dissertação é genial em fazer mostrar como por trás das boas intenções das instituições há sempre “vontade de poder” e tão só. Nietzsche, assim como Benjamin, é um autor desejoso em restaurar a alegria à história, mas acontece que precisamente aí eles discordam bastante. Para Nietzsche alegria é sempre poder *sobre* algo. O fato de haver má consciência no mundo se dá justamente através daqueles que foram submetidos a uma dominação, mas é do próprio impulso de dominação sequer haver qualquer sentimento de responsabilidade por essas “consciências ruins”, o que sugere haver sempre esse movimento inerente à própria história, qual seja, de uma subsequente dominação da má consciência sobre aqueles que lhe exerceram domínio a partir de um espírito de vingança. A restauração da alegria que Nietzsche almeja parece muito mais a restauração dessa alegria irresponsável, sem relação com a consciência, uma alegria criativa, despreocupada com a moral. Ao contrário do que salienta Benjamin através do mito de Níobe, a consciência da culpa se origina, segundo a opinião de Nietzsche, a partir do próprio dominado ao invés de ser imposta “de fora”, do dominador. Valeria a pena, num estudo comparado, buscarmos entender melhor como é a formulação nietzschiana do processo do surgimento da culpa, pois parece que a noção benjaminiana de manutenção do direito, que está intrinsecamente ligada à culpa psicológica, diverge frontalmente.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Assim, o ato da instauração não pode referir a uma necessária transgressão, pois ainda não se havia estabelecido um direito. Culpa e Penitência parecem estar *vinculadas à manutenção* do direito. “A punição produz o sujeito vinculado pelo direito – responsabilizável, punível e punido” (Butler, 2017, p.84). Butler enfatiza que o ato da instauração é externo: não foi Níobe quem matou seus filhos, mas ela se sente culpada tal qual houvesse os matado:

Pode parecer, assim, que a transformação de Níobe em sujeito legal envolva definir a violência exercida pelo destino como uma violência que se segue da própria ação de Níobe, e pela qual ela, como sujeito, assume responsabilidade direta”. (BUTLER, 2017, p.85)

Há uma dobra dessa violência instauradora em sua manutenção, que outra coisa não é que a presença não necessariamente assumida, no sujeito de direito, de uma “responsabilidade”<sup>36</sup>. Benjamin associa essa dobra ao destino, na medida em que através da violência mantenedora, vincula-se a pessoa ao direito, “colocando o sujeito como única causa do que sofre e mergulhando-o numa forma de responsabilização dominada pela culpa” (Butler, 2017, p.85). De tal maneira que a relação entre destino e ação não é ética, mas coercitiva. O sujeito do direito não age eticamente, mas em virtude da força da lei que o pune em caso de transgressão. Não estamos a falar coisas óbvias, pois o que colocamos aqui nos obriga a repensar no que constitui propriamente o que é ético. Voltaremos a esse assunto.

A manutenção do direito se dá através da culpa e sua instauração se dá sem justificação. Não é sem razão que dentre os grandes escritores constantes nos textos de Benjamin seja Kafka, afinal suas obras nos remetem sempre a cenários enclausurados

---

<sup>36</sup> Qualquer possibilidade de se discernir conceitualmente Culpa e Responsabilidade, nós adiaremos por hora.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dos prédios públicos, de uma justiça sempre precária e burocrática, cujos personagens parecem percorrer uma trama sem fim, em processos sem fim. “O mundo das chancelarias e dos arquivos, das salas mofadas, escuras, decadentes, é o mundo de Kafka” (Benjamin, 1994, p.138). Mas por que aludimos a Kafka se antes falávamos da herança mítica do direito? É que em Kafka mais de que nunca o sem sentido do direito aparece numa profusão aterradora. E se de um lado falamos dos cenários de sua obra, de um mundo decadente, as personagens de Kafka dramatizam esse sem sentido. Por isso é possível falar que Kafka remete a um “mundo primitivo”, anterior às leis escritas, afinal todos os códigos são secretos. (Benjamin, 1994, p.140), assim como nunca se sabe se a acusação é injusta ou não. “A beleza só aparece no mundo de Kafka nos lugares mais obscuros: entre os acusados, por exemplo” (Benjamin, 1994, p.141). Nas histórias kafkianas, os processos aderem ao corpo: “*gieng dann (...) müde und gedankenlos nachause*”, “então foi (...) para casa, cansado e sem pensamentos” (Kafka, 1990, p.81). Na literatura desse judeu de Praga o mundo é uma estrutura jurídica sem sentido, em processos intermináveis, de uma lei vazia, e não há nada que aponte para o lado de fora dessa lei e dessa estrutura jurídica.

Havíamos perguntado acima sobre a possibilidade de, no interior da lei, estabelecer relações éticas. Mas vimos que a estrutura jurídica é tributária de uma herança mítica, e que ela é cega para os questionamentos éticos porque a sua própria instauração é arbitrária. O fim visado pela lei é a obediência. Por outro lado desde o início do ensaio Benjamin sinaliza para uma esfera de questionamentos éticos: “qualquer que seja o modo como atua uma causa, ela só se transforma em violência (...), quando interfere em relações éticas” (Benjamin, 2011b, p.121). Se o direito e a justiça são a esfera dessas relações, e aceitando-se que toda essa exposição acerca do



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

direito esmiúce que o estado de coisas das relações de direito se dê fora do âmbito ético, ou antes, pelo contrário, de que para chegarmos a uma compreensão ética precisamos sair do círculo do direito, podemos certamente aceitar que a alusão de Benjamin à abolição do direito vem para cumprir uma demanda ética de sua crítica. Cabe dizer que nas linhas reservadas a tais reflexões, que tem como ponto de partida a paradoxal Violência Divina, Benjamin aponta os mandamentos divinos, o mandamento “não matarás” em específico, porém não como algo a simplesmente se obedecer. Na interpretação de Benjamin os mandamentos não são de obediência:

“O mandamento não existe como medida de julgamento e sim como diretriz de ação para a pessoa ou comunidade que age, as quais, na sua solidão, têm de se confrontar com ele e assumir, em casos extremos, a responsabilidade de não leva-lo em conta”. (BENJAMIN, 2011b, p.153)

É preciso pensar que violência divina seja o contrário da violência mítica. Mas não é só um contrário meramente lógico, tal como um polo contrário, onde uma é positiva e outra é negativa. Mas uma contrariedade imensurável: violência divina é tudo o que a violência mítica *não pode* ser. Nessa oposição, e tendo concluído que o ético não está do lado da lei (e da obediência), mas do mandamento, algumas questões poder surgir daí. Talvez, sobretudo, a questão principal seja acerca do que constitui o ético, por assim dizer. Mas este é um capítulo inteiramente à parte, que envolve uma posição singular de nosso filósofo com a mística judaica, e, por fim, com a história.

## Referências

TEXTOS DE BENJAMIN:

BENJAMIN, Walter. “Destino e Caráter” *In Escritos sobre Mito e Linguagem* (1915-



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

1921). Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernane Chaves. São Paulo: Duas Cidades: ed.34, 2011a (Coleção Espírito Crítico)

\_\_\_\_\_. **Para uma Crítica da Violência in Escritos sobre Mito e Linguagem (1915-1921)**. São Paulo: Duas Cidades: ed.34, 2011b (Coleção Espírito Crítico)

\_\_\_\_\_. “Franz Kafka: A Propósito dos dez anos de sua morte” *In Magia e Técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jean Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas v.1)

#### OUTROS AUTORES:

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004

ARENDRT, Hanna. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 240 p.

\_\_\_\_\_. **Da a Violência in Crises da República**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972

\_\_\_\_\_. “O Declínio do Estado Nação e o fim dos direitos do homem” *In Origens do Totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

BARBOSA, Jonnefer F.. “A Crítica da Violência de Walter Benjamin: implicações histórico-temporais do conceito de *reine Gewalt*” *In. Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 37, n. 25, p.151-169, 2013. Semestral. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=12322&dd99=pd](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=12322&dd99=pd)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BUTLER, Judith. **Caminhos Divergentes: judaicidade e crítica do sionismo**. São Paulo: Boitempo, 2017

CHAVES, Ernani. **Mito e Política: notas sobre o Conceito de Destino no “Jovem” Benjamin**. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, V.17, p.15-30, 1994b. <http://www.scielo.br/pdf/trans/v17/v17a02.pdf> Acessado em 08 de agosto de 2017.

CANTINHO, Maria João. “Walter Benjamin e a História Messiânica: Contra a visão histórica do progresso” *In . Philosophica*, Lisboa, v. 37, p.177-195, 2011c. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24245/1/Maria João Cantinho 177-195.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24245/1/Maria%20Jo%C3%A3o%20Cantinho%20177-195.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei: O Fundamento Místico da Autoridade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

GAGNEBIN, Jeanne-marie. “Teologia e Messianismo no pensamento de Walter Benjamin” *In Limiar, Aura, Rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: editora 34, 2014. P.179-196



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

\_\_\_\_\_. “Mito e Culpa nos escritos de juventude de Walter Benjamin” In **Limiar, Aura, Rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: editora 34, 2014

KAFKA, Franz. **Der Process**. Frankfurt a.M: Reclam, 1990

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras 1998

\_\_\_\_\_. **Zur Genealogie der Moral: eine Streitschrift**. Ditzingen: Reclam, 1997

RODRIGUES, Carla. “Kafka, Benjamin e Derrida: diante da lei” In **Terceira Margem**, n. 28, ano XVII, julho-dezembro de 2013

[https://www.academia.edu/10997960/Kafka Benjamin e Derrida diante da lei](https://www.academia.edu/10997960/Kafka_Benjamin_e_Derrida_diante_da_lei)

último acesso em 31 de julho de 2017.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **A transposição do rio São Francisco e o debate entre favoráveis e desfavoráveis ao processo transpositório: uma análise discursiva e identitária**

Delton Mendes Francelino<sup>37</sup>

[deltonmusica@gmail.com](mailto:deltonmusica@gmail.com)

### **Resumo**

O Brasil viveu nos últimos anos, e ainda vive, uma das maiores discussões já tidas em sua história. A transposição do São Francisco propiciou rico debate discursivo entre o grupo dos **favoráveis** e dos **não favoráveis** à sua efetivação, tendo como palco desde a mídia de massa, até as mídias não muito tradicionais, como os blogs. Atualmente em andamento, as obras do processo transpositório ainda propiciam olhares e embates, num processo que já dura mais de 10 anos, e cuja história remonta ao Brasil Império. Como objetos discursivos estão os habitantes do “Santo Rio”, que têm sua identidade construída por ambos os segmentos, marcados por características idiossincráticas e representações sociais ideologicamente propostas e assumidas a nível discursivo.

**Palavras Chave:** Rio São Francisco; Discurso; Favoráveis; Não Favoráveis; Identidade; Ideologia; Linguagem; Mídias.

### **Resumo**

*Brazilo vivis en la lastaj jaroj, kaj ankoraŭ vivas, unu el la plej grandaj diskutoj iam ajn en sia historio. La transpono de la Sankta Francisko havigis riĉan diskursan debaton inter la grupo de subtenantoj kaj tiuj, kiuj ne favoris sian efikecon, de la amaskomunikiloj al ne tradiciaj amaskomunikiloj kiel blogoj. Nuntempe en la progreso, la laboroj de la transserva procezo ankoraŭ provizas glaciojn kaj strikojn, en procezo kiu*

---

<sup>37</sup> Graduado em Letras, Artes e Cultura (Dep. Letras, Artes e Cultura), UFSJ, 2012. Biólogo em construção (Universidade de Uberaba) Mestre: Teoria Literária e Crítica da Cultura, UFSJ, 2014. Mestrado em curso: Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, UFSJ, 2018. Gestão e Planejamento de Áreas Naturais, IFET, Barbacena, 2012. Permacultura, ICOB (2013)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*daŭris pli ol 10 jarojn, kaj kies historio revenas al Brazila Imperio. Kiel diskursaj objektoj estas la loĝantoj de la "Sanktulo-Rivero", kiuj havas sian identecon konstruitan per ambaŭ segmentoj, markitaj de idioskratikaj trajtoj kaj ideologie proponitaj sociaj reprezentoj kaj supozitaj ĉe la malklera nivelo.*

**Ŝlosilvortoj:** *São Francisco Rivero; Parolado; Favora; Ne Favora; Identeco; Ideologio; Lingvo; Amaskomunikilaro.*

### **Abstract**

*Brazil experienced in recent years (and is still living), one of the biggest discussions already taken in its history. The transposition of the São Francisco river provided rich discursive debate among the groups of **favorable** and **unfavorable** to its effectiveness, with the stage since the mass media, to the not so traditional medias, such as blogs. Currently in progress, the transposition still provide looks and clashes, a process that has lasted more than 10 years, and whose history dates back to the Empire of Brazil. As discursive objects are the inhabitants of the "Holy River", who has their identity built by both segments, marked by idiosyncratic characteristics and social representations ideologically proposals and assumed in a discursive level.*

**Keywords:** *Rio São Francisco, Speech, Favorable, Unfavorable, Identity, Ideology.*

### **Introdução**

Alvo de muitos debates, reverenciado por grandes estudiosos como Euclides da Cunha e Carlos Lacerda, e respeitado pela população que vive em seu redor, o Rio São Francisco há muito tempo vem sendo alvo de debates sobre seu valor, seja para o país, seja para aqueles que dele vivem. No cerne das atuais discussões destaca-se a transposição de suas águas, atualmente um dos temas mais debatidos pela sociedade brasileira.

Trata-se do mais antigo projeto do governo federal na área de recursos hídricos, tendo como objetivo principal diminuir os efeitos da seca na região Nordeste do país, bombeando, de forma não contínua, água da Bacia do São Francisco para bacias hidrográficas dos principais rios da região setentrional do Nordeste, abrangendo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

os estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. O denominado Projeto de Integração das Bacias do São Francisco e do Nordeste Setentrional ganhou amplitude nacional e internacional principalmente em razão dos debates travados entre os grupos dos favoráveis e dos não favoráveis ao processo transpositório.

Neste aspecto, este trabalho objetiva perceber como cada um dos grupos (favoráveis e não favoráveis) constrói seus discursos e como os utilizam e potencializam através de mídias tradicionais (como a TV), e das mídias não muito tradicionais, como as redes sociais (sites como o Youtube, Blogs e Facebook) e quais estratégias utilizam para que suas posições como agentes sociais tenham credibilidade frente os debates travados sobre a viabilidade ou não das obras e seus efeitos sobre o Nordeste brasileiro.

Como *corpora* para este artigo utilizo uma carta de Frei Gilvander Luís<sup>38</sup> publicada no blog de Alex Prado, em representação do segmento dos **não favoráveis** à transposição, e outra carta, de Fernando Valença<sup>39</sup>, no denominado “Blog do Abelhudo”, por sua vez **favorável** à transposição. A título de complementação, o vídeo/sensibilização protagonizado por Letícia Sabatella (2007)<sup>40</sup>, atriz, e propagado por vários canais de TV, bem como o discurso da Presidente Dilma Rousseff<sup>41</sup>, realizado em 08 de fevereiro de 2012 numa visita às obras de transposição, e igualmente

---

<sup>38</sup> Professor de Teologia Bíblica e assessor da Comissão Pastoral da Terra, escreve em vários blogs Nordestinos sobre as questões do semiárido e da seca/<http://alexprado33.blogspot.com.br> (acessado em 28 de setembro de 2013);

<sup>39</sup> Trabalhando principalmente como articulista e jornalista, Valença teve alguns de seus artigos sobre o processo transpositório publicados, *a priori*, em seu blog, intitulado “O abelhudo”, canal este onde expõe suas opiniões e pontos de vista sobre vários assuntos relativos ao seu atual estado, Pernambuco, e em jornais da região/ <http://oabelhudo.com.br> (acessado em 28 de setembro de 2013).

<sup>40</sup> Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tWis8hTqQRA>

<sup>41</sup> Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=9XANgS59cyc>

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

difundido em vários canais de TV aberta (*ambos igualmente divulgados via Youtube*), propiciarão um olhar para como os grupos também utilizaram este que é um dos maiores e tradicionais mecanismos de comunicação de massa de todos os tempos.

### **O processo de transposição do Rio São Francisco: história e conflito**

Maior rio genuinamente nacional em extensão, com aproximados 2 830 km, o São Francisco nasce em São Roque de Minas, na Serra da Canastra, a aproximadamente 1200 metros de altitude, atravessando grande parte do estado de Minas Gerais, todo o estado da Bahia, Pernambuco, constituindo ainda a divisa natural dos estados de Sergipe e Alagoas. Drena uma área (bacia) de aproximadamente 641 000 km<sup>2</sup>.

Em sentido inverso ao curso de suas águas, o aproveitamento das potencialidades do “**Velho Chico**”, como é popularmente chamado pelos diversos povos que vivem em seus arredores, (ou ainda “**Opará**”, pelas comunidades tradicionais indígenas) tem sido feito desde as primeiras décadas de atividades colonizatórias, mais especificamente a partir da fundação de Penedo, primeiro núcleo de povoamento criado em suas bordas, em 1522, por uma incursão bandeirante portuguesa, no estado de Alagoas.

Com o passar dos anos e o crescimento populacional e político do então Brasil Colônia, o rio se firmou como importante elo nacional entre o nordeste e o interior das Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, especialmente nas denominadas “Idade do Couro” e “Idade do Ouro”, períodos estes de grande relevância para a história brasileira. E foi justamente por toda esta importância que o Velho Chico passou a ser



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

reconhecido como o Rio da Unidade Nacional.

Possivelmente nenhum rio brasileiro tenha tanta ligação com seu povo como o Rio São Francisco, aclamado na literatura escolar como o rio da Unidade Nacional. Cruzando o sertão de vários estados, o rio leva e traz uma riqueza de minúcias que pode ser contada em prosa, verso e canto por todos os brasileiros. São lugares, pessoas, fatos, objetos, comidas, cheiros, gostos, religiões, amores, lutas, culturas, projetos, riqueza e pobreza que esse rio banha. (...) Excluindo o mar, caminho de todas as civilizações, o grande caminho para a civilização brasileira é o São Francisco. (ALVARENGA, 1987, p.48<sup>42</sup>)

A grande extensão do São Francisco, aliada à enorme diversidade de povoados surgidos a seu redor, torna-o palco de ímpares culturas, que têm como cerne o Velho Chico e toda a sua significância social e natural. Outro elemento que torna bem particular a compreensão de sua relevância é o fato de todas estas culturas, baseadas em tradições e representações sociais, terem como ponto comum o semiárido<sup>43</sup> nacional, que abrange desde o norte de Minas, principalmente o Vale do Jequitinhonha, até o norte do Ceará. Por estar dentro do semiárido brasileiro, o São Francisco também é conhecido como o “Santo Rio”, justamente por banhar regiões de extrema seca e carência.

O denominado **Projeto de Integração das Bacias do São Francisco e do Nordeste Setentrional** ganhou amplitude nacional e internacional principalmente em

---

<sup>42</sup> Hélio Garcia, ex-governador de Minas Gerais, em trecho citado no livro “Velho Chico: o Santo Rio”, de Plínio Alvarenga, 1987.

<sup>43</sup> Segundo dados oficiais do Ministério da Integração, o Semi árido brasileiro abrange uma área de 969.589,4 km<sup>2</sup> e compreende 1.133 municípios de nove estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Nessa região, vivem 22 milhões de pessoas, que representam 11,8% da população brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É o Semiárido mais populoso do planeta, e possui clima seco, com sérias deficiências hídricas. Fonte: site da ASA (Articulação do semiárido brasileiro) [www.asabrasil.org.br](http://www.asabrasil.org.br)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

razão dos debates travados entre os grupos dos **favoráveis** e dos **não favoráveis** ao processo transpositório. O primeiro grupo é constituído principalmente pelo governo, grandes empresas e latifundiários nordestinos. Contra o projeto, no entanto, há uma “coalizão de movimentos sociais, de organizações não governamentais (ONGs), intelectuais e parlamentares, além de organizações religiosas, povos indígenas e comunidades remanescentes de quilombolas.” (ARAUJO, 2009, p.6)

Os discursos **favoráveis** à transposição valem-se de expressões como “desenvolvimento” e “futuro”, termos que privilegiam a descrição técnica do rio e dos efeitos benéficos da sua transposição, mas que parecem excluir sua relação com as populações pertencentes ao rio São Francisco. Logo, os habitantes representados em seu discurso na verdade são muito mais aqueles que **receberão** as águas provenientes da transposição e a maneira como vivem atualmente, num ambiente de seca, sede e fome.

Em contrapartida, os discursos **não favoráveis** ao projeto do governo defendem uma estratégia voltada para a valorização dos aspectos culturais e tradicionais idiossincráticos ao rio e que, eventualmente, seriam desconstruídos ou desestabilizados com o processo transpositório. Tratam tanto dos **atuais** habitantes do São Francisco, e os riscos que correrão com a transposição, quanto dos **futuros** habitantes que receberão as águas pelos dutos e canais, afirmando que o projeto é ilusório, inconsequente e que, além de prejudicar naturalmente o Velho Chico, poderá acarretar na piora da condição de vida dos atuais dependentes do rio e também dos eventuais beneficiários, uma vez que o valor revestido para o projeto pelo governo federal poderia ser utilizado em obras mais viáveis e seguras, como a construção de poços artesianos.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Principiada efetivamente em julho de 2007, a transposição hoje se encontra, segundo o Ministério da Integração Nacional, com 55% das obras concluídas. No entanto, embora a construção geral já esteja em andamento, a produção de discursos por ambos os grupos, sobretudo os contrários, continua intensivamente. Um dos fatores de maior destaque é a forma como ambos os grupos utilizam os meios de comunicação contemporâneos para divulgar seus pontos de vista e ideais, a linguagem adotada, além dos aspectos ideológicos marcantes deste século e totalmente correlacionadas à pós-modernidade, ou “modernidade tardia”, era esta de grandes transformações sociais e tecnológicas, onde cada vez mais grupos sociais, principalmente minorias, assumem posturas e voz, participando de forma mais intensiva dos processos de construção social aos quais estão ligados.

### **Dos mecanismos de comunicação utilizados por ambos os grupos: mídias tradicionais e não tradicionais**

Uma vez composto majoritariamente por diversos segmentos do governo federal, dentre os quais se destacam o **Ministério da Integração Nacional** e também representações estaduais e municipais, além de grandes empresas empreiteiras, o grupo dos favoráveis ao projeto de transposição das águas do São Francisco é marcado por uma maior presença na grande mídia, em destaque a TV, sobretudo no período entre os anos de 2001 e 2007 (ano do princípio efetivo da obra), como pode ser percebido em diversas matérias difundidas por canais televisivos.

Todavia, a partir do momento em que o grupo dos não favoráveis contou em sua defesa com indivíduos reconhecidos da grande mídia, como a atriz global Letícia Sabatella, começou a ter também um maior despontar na TV, especialmente após a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

greve de fome de Frei Luís Cáppio. Através de uma intervenção de cerca de 3 minutos transmitida em rede nacional por alguns dos canais de maior expressão nacional, e juntamente à transmissão sobre o decorrer da manifestação de Cáppio, o segmento dos contrários, pela primeira vez, teve maior destaque na mídia televisiva, passando a ter notoriedade nacional.

Exatamente durante este período, e com a explosão de grandes manifestações populares em contrariedade ao projeto transpositório (*Movimento Caravana*, por exemplo)<sup>44</sup> o que se notou foi uma ferrenha batalha intelectual e discursiva, que abandonou, de certa forma, a grande mídia, passando a figurar-se especialmente nas denominadas mídias alternativas (blogs, redes sociais e jornais locais).

Pela análise histórica do período em questão, é possível perceber um redirecionamento do discurso do grupo dos favoráveis ao projeto. Haja vista a enorme repercussão tida especialmente pela internet das discussões sobre as obras, o Governo Federal passou a também utilizar de maneira mais intensiva a grande rede de computadores como um mecanismo de sustentação e promulgação de seu discurso.

Através do site do Ministério da Integração Nacional<sup>45</sup> e de intelectuais e políticos com seus respectivos blogs, o grupo dos favoráveis travou grandes embates pela internet, não necessariamente diretos, mas ideologicamente “calculados”. A discussão entre Frei Gilvander Luís (contrário ao processo transpositório) e Fernando

---

<sup>44</sup> Movimento que buscou a sensibilização nacional para a questão da transposição em 2007, baseado numa caravana que percorreu diversos estados e capitais, com representantes públicos, intelectuais e movimentos sociais contrários ao projeto de transposição do São Francisco.

<sup>45</sup> O próprio Ministério da Integração Nacional e seu respectivo site foram elaborados em meados de 2006 e 2007, provavelmente em decorrência da crescente e potencial onda de manifestações contrárias ao princípio das obras. Muitos estudiosos afirmam, inclusive, que tal Ministério existe somente em virtude e para a transposição.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Valença (favorável) foi um dos grandes expoentes desta “nova fase” da acirrada discussão em torno da transposição do Velho Chico.

O Projeto São Francisco não tem defeito! De nenhuma natureza! É a obra de engenharia mais bem bolada que o ser humano fez até o presente, em matéria de transposição de água! Ninguém pode apontar imperfeição/erro, nele! Ao contrário, porque é a perfeição em matéria de Engenharia hídrica! (VALENÇA, 2008<sup>46</sup>).

Em resposta, Frei Gilvander Luís publicou:

Fernando, a maior devastação ambiental da história do Brasil está em curso. A obra de Transposição de águas do rio São Francisco é algo muito grave que está acontecendo no Brasil. O governo federal do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva se nega “com unhas e dentes” a um diálogo franco e transparente sobre o projeto. O poder midiático compactua com o Governo Federal e não abre espaço para que um debate autêntico seja feito. (GILVANDER, 2009)<sup>47</sup>

Nota-se, através do teor dos trechos citados, que os blogs, na época não tão tradicionais e acessíveis como hoje, tornaram-se uma importante mídia para ambos os grupos, embora os não favoráveis à transposição (*não tendo acesso à grande mídia, como percebido no trecho acima citado de Frei Gilvander Luís*) tenha os utilizado com maior assiduidade, tornando-se até, após algum tempo, uma “arma” relativamente

---

<sup>46</sup> **Fernando Valença**, “A transposição é um direito do Povo”, publicado no blog particular “O Abelhudo”, em 11 de fevereiro de 2008.

<sup>47</sup> **Trecho de artigo publicado no blog** “Luta, Paz e Pão, de Alex Prado em resposta direta a Fernando Valença, em 15 de fevereiro de 2009.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

comum para a estratégia dos defensores do processo transpositório.

O resultado inicial disto, ao que tudo indica, foi o aumento das discussões via internet, de tal maneira que aparentemente a TV, até então a grande difusora de notícias, parece ter se distanciado do foco de divulgação e debates sobre a questão transpositória, tendo picos de reportagens sobre o assunto, mas que, por motivos provavelmente político partidários, migravam tanto da aparente contrariedade até a imparcialidade à transposição, fato este comprovado através da análise da cobertura sobre a visita da Presidente Dilma Rousseff às obras, em 08 de fevereiro de 2012, conforme reportagem mostrada no Jornal Nacional da Rede Globo na mesma data, onde, em comício, declarou:

O recado que eu vou dar para os consórcios é o seguinte: nós não atrasamos pagamentos, nós sempre pagamos, escutamos os pleitos - aqueles que nós consideramos que eram tecnicamente justificados o ministro aceitou e fez um processo de renegociação, que é quase uma reengenharia. E, partir de agora, nós vamos cobrar metas e resultados concretos.<sup>48</sup>

Vale ressaltar que tal visita foi noticiada não somente pela Rede Globo. O teor das palavras da presidente revelam o nível de pressão e críticas sobre o andamento das obras, prova direta de que os discursos contrários à transposição continuam fortes e com grande relevância social e política. Reitero ainda que, muito embora o segmento dos favoráveis tenha mantido algumas representações nas redes sociais mais populares, atualmente é representado, sobretudo, pelo site do Ministério da Integração<sup>49</sup>, atualizado com frequência com dados e estatísticas sobre o andamento

<sup>48</sup> Acessível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/02/dilma-visita-obras-de-transposicao-das-aguas-do-rio-sao-francisco.html>. Acessado em 29 de setembro de 2013.

<sup>49</sup> <http://www.integracao.gov.br/>

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

das obras.

### **Discurso e Mudança Social (1992) – o texto como fator fundamental para a percepção das estruturas e relações sociais e operações de ideologia**

A utilização do modelo tridimensional (1992) neste trabalho de pesquisa é de grande valia principalmente para analisar as produções textuais e discursivas de ambos os grupos antagônicos aqui analisados, propiciando olhares ricos e muito mais amplos sobre as questões culturais, por exemplo, que permeiam e penetram a produção textual e, conseqüentemente, as práticas sociais. Se é objetivo da Análise do Discurso esta percepção intertextual, e das interconexões entre elementos culturais e representacionais, analisar os discursos de favoráveis e desfavoráveis ao processo transpositório é, sobretudo, lançar pesquisa minuciosa sobre produção textual e os principais elementos externos (culturais e sociais) que marcam e caracterizam os textos, seus mecanismos de distribuição (mídias) e as práticas sociais à quais estão irremediavelmente ligados (ideologias, relações de poder, orientações políticas, culturais e econômicas).

Logo, é possível depreender da análise discursiva de ambos os grupos que suas práticas sociais, embora tenham os mesmos objetos discursivos (Rio São Francisco, transposição e população do rio), diferem-se extremamente, fator este ligado, com primazia, às diferenças econômicas e políticas, já que o grupo dos adeptos à transposição é formado, em sua maioria, por segmentos do governo e também por grandes empresários e latifundiários.

Tais orientações induzem outra marca tradicional de prática discursiva: a hegemonia e a influência ideológica. Obviamente quanto maior o poder econômico e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

político de um grupo, maiores as possibilidades de manipulação e difusão de ideologias. As mídias, em geral, portanto, estariam mais acessíveis ao grupo dos **favoráveis** ao projeto governamental, que através delas, que aqui se firmam, de acordo com o quadro tridimensional de FAIRCLOUGH (1992, p.101) como “práticas discursivas, no que tange questões de distribuição, potencialidade de consumo e força dos discursos”. Além disso, a nível primário de análise, os textos deste grupo, em suas unidades de formação, seriam “esteticamente” e “gramaticalmente” mais “corretos”, com vocabulários mais técnicos e estruturas textuais típicas dos segmentos públicos de poder.

Por outro lado, ao analisar-se o grupo dos **desfavoráveis** à transposição, a partir, mais uma vez, das práticas sociais, tal como feito acima, notam-se práticas sociais muito divergentes, especialmente no que se referem às orientações econômicas, políticas e culturais.

Constituído, sobretudo, pelos habitantes do São Francisco, grupo este que abrange uma gama extensa de culturas e populações, o segmento dos não adeptos ao processo transpositório é marcado por discursos de minorias historicamente destituídas de voz e cuja identidade sempre foi e é significada e re significada pelos governos, federal e estaduais, alvos de políticas públicas das mais variadas espécies, e sempre construídas através de representações sociais não raras vezes equivocadas e limitatórias, como a tradicional “povo sofredor”, ou “população da sede”, dentre outras designações comumente percebidas.

As *práticas sociais* dos não favoráveis ao processo transpositório, portanto, são marcadas por processos muito diferentes das práticas sociais do primeiro grupo, sendo baseadas, sobretudo, na cultura íntima deste grupo com o rio, com suas

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

representações particulares sobre o Velho Chico e harmonizadas em sua utilização prática, na vivência com suas águas e nas experiências coletivas de contato direto e cultural com o mesmo. Tais fatores distinguem extremamente este segmento do outro.

Todos estes fatores influenciam na forma como os discursos são produzidos. Se por um lado nota-se nos discursos **favoráveis** ao processo transpositório um olhar mais externo que interno, no outro grupo há uma relação de troca e sensibilidade que beiram a afetividade moral e ética dos habitantes para com o rio. A consequência disto não poderia ser diferente: os textos são marcados por enunciadores vívidos, agentes ativos de uma parte da sociedade que luta por aquilo que considera justo e que, embora tenha a sede que a maior parte dos indivíduos do grupo dos favoráveis não sinta, reconhece que a transposição, ao invés de sanar um sério problema, poderá agravá-lo de forma imensurável.

Portanto, trata-se de práticas sociais, em suas essências, muito distintas e que lutaram e ainda lutam nos mais variados mecanismos de comunicação pela divulgação e circulação de seus discursos. O interessante é notar que o poder econômico e político de um grupo, é contrabalanceado pelo poder quantitativo e cultural do outro, de maneira que, embora o primeiro tenha mais possibilidades de aproximação social midiática em virtude do poder, o segundo, a partir de sua representatividade social, também atinge as mídias através de construções coletivas de extrema pureza e sensibilidade, outra forma de poder.

### **Chouliaraki e Fairclough (1999) – as mudanças sociais contemporâneas e a reflexibilidade institucional da modernidade tardia nos meios de comunicação**

A partir da diferença básica entre os enquadres teóricos do modelo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tridimensional (1992) e a elaboração teórica de (1999), torna-se possível uma maior apreensão sobre os processos que marcam a produção discursiva em suas instâncias mais significativas (práticas sociais, estruturas de dominação, operações ideológicas) percebendo as mais variadas situações de relações sociais. Em completude, tomar como foco a linguagem e sua interconexão a outros elementos da vida social é fator preponderante para a análise das questões de construção da identidade dos habitantes do São Francisco nos discursos favoráveis e desfavoráveis

Acima, de acordo com o modelo tridimensional, ficou claro que há grandes diferenças, sobretudo, nas práticas sociais dos agentes de ambos os grupos, e que estas práticas influenciam a produção dos discursos e suas marcas enunciativas. Chouliaraki e Fairclough (1999) propiciam um olhar mais efetivo para dentro destas práticas sociais, aqui pensadas como ações historicamente situadas, dentro de uma sociedade institucionalizada. O discurso é um momento social e a contextualidade é marca imprescindível para a compreensão de seus mecanismos de produção, circulação e efetivação. De acordo com os autores: “práticas são maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais as pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH (1999, p.21).

Ambos os grupos, favoráveis e desfavoráveis ao processo transpositório, têm suas próprias práticas, induzidas por recursos materiais e simbólicos peculiares. Estes recursos possibilitam, por sua vez, traços marcantes e idiossincráticos, marcados por relações de poder hegemônicas e ideológicas, ressaltando ideologia “como construções discursivas” CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH (1999, p.26).

Ora, se a ideologia é uma construção discursiva, as identidades dos habitantes do São Francisco, uma vez “utilizadas” por ambos os grupos, embora de maneiras e

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

representações diferentes, são ideológicas, o que significa dizer que só podem ser concretizadas através das práticas discursivas e do próprio discurso.

A partir deste pressuposto, nota-se a extrema importância do “poder” e do acesso aos mecanismos de comunicação e às mais diversas mídias. É através delas que as ideologias poderão ser difundidas, assegurando o consentimento por meio de lutas de poder, propiciando significações e instâncias semióticas, cujo cerne é, justamente, a construção da identidade dos habitantes do Velho Chico, quer seja por um grupo que os representa a distância, quer seja por um grupo que representa a si mesmo, não raras vezes intimamente.

Logo, lançando um olhar crítico discursivo sobre as mídias utilizadas por ambos os grupos notam-se relações hegemônicas baseadas em articulações ativas entre variados elementos sociais, com possibilidades de trocas, desarticulações e articulações, sobretudo nos discursos dos desfavoráveis à transposição. Embora, como já foi dito, o segmento dos favoráveis ao processo transpositório traga em si marcas de práticas sociais historicamente aceitas como a política e a econômica, o segmento dos não favoráveis tem em si uma capacidade ímpar de resignificações e articulações.

De acordo com CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, (1999, p.26) as ações individuais podem gerar artifícios potenciais para a superação das relações assimétricas através de um elemento ativo, que seria a ação individual. Trata-se de um modo contemporâneo, dentro de uma “modernidade tardia” marcada pela fluidez e da relevância da informação, das trocas e da não sedimentação. De certa forma, a análise dos discursos sobre a transposição e a construção da identidade dos habitantes do São Francisco é também um olhar para as formas como hoje a informação atingiu um nível de extrema relevância e significação social, na era de um novo modelo capitalista de produção

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

cultura e vivência social.

### **Considerações Finais**

A busca de ambos os grupos, antagônicos em si, pela difusão de seus discursos é também a busca por processos de identificação e construção identitárias, marcadas pela pós-modernidade, que, de acordo com a análise de HALL (2005) não pode ser considerada plenamente identificada e coerente, mas sim um conjunto de significações, de representações culturais que se multiplicam, possibilitando inúmeras possíveis identidades.

Portanto, a análise dos discursos dos favoráveis e dos não favoráveis à transposição é, acima de tudo, uma análise do discurso para as práticas discursivas. A análise discursiva só tem potencial “sucesso”, “se houver a definição de um problema, relacionado ao discurso, em alguma parte da vida social” CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH (1999, p.60). Não é demais, portanto, garantir que perceber nos discursos favoráveis e não favoráveis as características de seus enunciadores seja também perceber as relações de conflitos há muito tempo escamoteadas, seja por relações de poder, seja por situações adversas de práticas discursivas tão distintas, cujas nuances variam da simplicidade da carta de um ribeirão à promulgação e efetivação de uma legislação federal.

O fato do grupo dos favoráveis ao processo de transposição ser constituído em primazia por segmentos do governo e empresários o tornou também quantitativamente menor que o grupo dos desfavoráveis. Este, por sua vez multifacetado em virtude das várias culturas que abrange e pelos diversos movimentos sociais populares, teve e tem como marca fundamental a maneira como as minorias



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

são representadas e, sobretudo, como tiveram voz e oportunidade de, talvez pela primeira vez na história da transposição (ressaltando que, como previamente salientado, tal projeto já é pensado desde o Brasil Império) debater e mostrar seus pontos de vistas sobre a questão.

A popularização da internet foi um fator essencial pra este crescimento e potencialização da oportunidade de voz destes povos, que têm suas representações sociais idiossincráticas sobre o Velho Chico e que, embora de princípio possa parecer que não tiveram resultados, já que a transposição está em andamento, tornaram-se um marco democrático deste novo século, por muitos caracterizado como o século da pós-modernidade ou da modernidade tardia.

## Referências

- ALVARENGA, P. **“Velho Chico”: O Santo Rio**. Alerta, apelo, incentivo ao turismo no São Francisco. Editora Cidade de Barbacena, Barbacena – MG, 1987.
- ARAUJO, Christianne Eliane. **O sertão mundializado na transposição do rio São Francisco**. 2007. Disponível em: < [www.politicasuece.com.br](http://www.politicasuece.com.br)>. Acesso em: abril/2013.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. **Projeto de Integração do Rio São Francisco com as Bacias do Nordeste Setentrional**. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/saofrancisco/opinioes/index.asp>. Acesso em: 28 de setembro de 2013.
- MOREIRA, G.L. **Carta de frei Gilvander Luís Moreira a Fernando Valença**. In: MEIRO LUMEIRO, J; VAITSMAN, M; NICOLAU, C. E; MIZUKAMI, L.; GALHARDO, J; TUBELIS, P. *“Trans Posição Francisco”*. São Paulo: Ed. Editorial, 2009. (p. 65-72) – Acessado através de <http://alexprado33.blogspot.com.br/2012/03/carta-contr-transposicao-do-rio-sao.html>, em 28 de setembro de 2013.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

VALENÇA, F. **A transposição é um direito do Povo.** In: Blog: “O Abelhudo” e site do Ministério da Integração Nacional. Disponível em: <http://www.mi.gov.br/saofrancisco/opinioes/index.asp> Acesso em: 26 de setembro de 2013.

**Sites usados para pesquisa complementar:** [www.asabrazil.org.br/](http://www.asabrazil.org.br/)  
[www.saofranciscovivo.com.br/](http://www.saofranciscovivo.com.br/) [g1.globo.com/](http://g1.globo.com/) [www.integracao.gov.br/](http://www.integracao.gov.br/)  
[www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## A cultura profissional do docente no Brasil: formação profissional e identidade

Por: Naura Syria Carapeto Ferreira  
[auraf@uol.com.br](mailto:auraf@uol.com.br)\*

### Resumo

Os estudos e investigações realizadas sobre a formação e exercício profissional dos professores, nas duas últimas décadas se intensificaram com a preocupação de verificar algumas categorias, tais como: formação, prática, metodologias, tendências pedagógicas, evasão deste profissional das lides educacionais, valorização do magistério, seu mal estar docente e outras tantas facetas da problemática da formação docente e da formação que se processa na escola através da evolução cultura profissional. Mesmo que ninguém se canse de salientar a importância e a centralidade do professor no processo educativo, o certo é que ainda são muito escassas as investigações sobre a profissão como tal, sobre suas condições de trabalho sua, seus interesses e valores, suas aspirações e seus medos, suas percepções e juízos, cultura profissional.

**Palavras-chave:** Cultura; Profissão docente; Formação profissional; Educação; Identidade.

### Resumo

*La studoj kaj esploroj realigitaj pri la profesia trejnado kaj profesia praktiko de instruistoj en la lastaj du jardekoj intensigis kun la zorgado pri certigo de iuj kategorioj, kiel: trejnado, praktiko, metodikoj, pedagogiaj tendencoj, evitado de ĉi tiu profesiulo en edukaj kursoj, valorigo de instruado, ilia ioma misfarto kaj multaj aliaj aspektoj de la instruado kaj trejnado de instruistoj, kiuj okazas en la lernejo per la evoluo de profesia kulturo. Eĉ se neniu emas emfazi la gravecon kaj la centralitaton de la instruisto en la eduka procezo, estas certa, ke ankoraŭ ekzistas tre malmulta esplorado pri la profesio, tiaj pri siaj laborkondiĉoj, ĝiaj intereso kaj valoroj, ĝiaj aspiroj kaj ĝia timoj, iliaj perceptoj kaj juĝoj, profesia kulturo.*

---

\* Professora/pesquisadora do PPGED – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Professora aposentada da Universidade Federal do Paraná. [auraf@uol.com.br](mailto:auraf@uol.com.br)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**Šlosilvortoj:** Kulturo; Instruado profesio; Profesia trejnado; Edukado; Identeco.

### **Abstract**

*The studies and investigations carried out on the professional training and professional practice of teachers in the last two decades have intensified with the concern of verifying some categories, such as: training, practice, methodologies, pedagogical tendencies, avoidance of this professional in educational courses, valorization of teaching, their malaise teaching and many other facets of the problem of teacher education and training that takes place in the school through the evolution of professional culture. Even if no one tires of emphasizing the importance and centrality of the teacher in the educational process, it is certain that there is still very little research on the profession as such, about its working conditions, its interests and values, its aspirations and its fears, their perceptions and judgments, professional culture.*

**Keywords:** Culture; Teaching profession; Professional qualification; Education; Identity.

Necessitamos de uma pedagogia de esperança que nos guie ao crítico caminho da verdade – não ao dos mitos e não ao das mentiras – para a reapropriação de nossa dignidade em perigo, para a restituição de nossa humanidade. Uma pedagogia da esperança que nos mostrará um mundo mais harmonioso, menos discriminatório, mais justo, menos desumanizante e mais humano. Uma pedagogia da esperança que rechaçará a política do ódio, da intolerância e divisão de nossa sociedade que reproduz a diversidade dentro de uma unidade. (MACEDO & BARTOLOMÉ, 1998, p 306).

### **Introdução**

Os estudos e investigações realizadas sobre a formação e exercício profissional dos professores, nas duas últimas décadas se intensificaram com a preocupação de verificar algumas categorias, tais como: formação, prática, metodologias, tendências

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pedagógicas, evasão deste profissional das lides educacionais, valorização do magistério, seu mal estar docente e outras tantas facetas da problemática da formação docente e da formação que se processa na escola através da evolução cultura profissional. Mesmo que ninguém se canse de salientar a importância e a centralidade do professor no processo educativo, o certo é que ainda são muito escassas as investigações sobre a profissão como tal, sobre suas condições de trabalho sua, seus interesses e valores, suas aspirações e seus medos, suas percepções e juízos, cultura profissional.

Diferentemente de outras organizações, as escolas e outras instituições, só deixam de ser o que são, fundamentalmente, como consequência das características dos grupos profissionais que constituem seu núcleo de trabalho e que reelaboram constantemente sua concepção de mundo e de sociedade. Pode-se destacar fatores como: feminilização do professorado, as mudanças no conteúdo da formação inicial e a profissional, as conquistas e perdas em termos de condições trabalho e salariais, os sindicatos, distinguindo entre os corporativos e os de classe, as administrações autônomas. Nas duas últimas décadas, no Brasil e no mundo, tem se assistido uma forte tendência economicista – um neofuncionalismo – que, entendida como a necessária, tem desvirtuado o compromisso dos professores com a formação humana que consiste em uma formação integral constituída na relação trabalho e educação

Por estas razões quer se tentar compreender através de investigação empírica, documental e teórica a cultura do profissional docente para fornecer subsídios para novas políticas públicas. Este é nosso intento neste trabalho que apresenta resultados e reflexões decorrentes de pesquisa sobre a evolução da cultura do profissional docente no Brasil (**CULTPROF**). Investigou-se a evolução das condições de trabalho, os

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mecanismos de acesso e a promoção, os valores, os posicionamentos coletivos, as imagens de si mesmos (identidades coletivas) e as opiniões majoritárias dos professores, com o objetivo de analisar as mudanças acontecidas desde a transição democrática brasileira. É importantíssimo poder se compreender os conceitos que embasam as práticas do profissional docente e do profissional da educação em geral para poder à luz da teoria histórico-crítica poder capacitá-los e atender ou encaminhar aos órgãos competentes as questões candentes coletadas.

Sabe-se que as identidades sociais e profissionais são construídas pelos indivíduos ao longo da sua existência a partir da família, da escola, das instituições que frequenta, do mundo do trabalho, das relações sociais mais amplas, das diversas culturas que se entrecruzam no espaço societário, pois o sujeito é síntese e produto das relações sociais. A indissociabilidade entre a identidade social e a coletiva origina a construção da identidade social, que se constrói e se configura na cultura profissional. Entende-se, então, que a cultura profissional se dá na formação deste profissional, nos contextos em que vive e na sua existência.

É através da sua ação sobre a natureza – que é práxis – que o ser humano é capaz de superar sua própria subjetividade e de conhecer a realidade na sua totalidade (FERREIRA, 2008, 951). Entende-se nesta investigação que a práxis do ser humano não é atividade prática contraposta á teoria, muito pelo contrário: é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade consciente do ser humano que cria a realidade enquanto se recria como ser humano, num movimento dialético, em espiral, que o torna cada vez mais humano, porque cada vez mais intérprete e realizador da realidade. Nesta atividade consciente o ser humano humaniza a natureza e hominiza-se. Agindo através da práxis o ser humano produz cultura num



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*continuum* histórico, progressivamente e cada vez mais elaborado. Assim temos, através da compreensão do conceito de práxis, a possibilidade de entender a cultura e por consequência a cultura profissional como atividade consciente e compromissada.

Em termos de inventário, “a cultura definida como conjunto dos fatos sociais que podem tomar um sentido funcional ou estrutural quando uma descrição se relaciona, constitui a maior parte do simbolismo social”, afirma Passeron (1995, p. 362). Portanto, todos os aspectos da vida simbólica que expressa uma coerência de um grupo social expressa uma compreensão ou explica alguma coisa que lhe dá sentido e o configura. Assim, a vida humana é feita de compreensões e explicações que abrangem desde a cultura material, até as categorias mentais mais abstratas que organizam a linguagem, o juízo, os gostos ou qualquer ação socialmente orientada. Fazem parte, da cultura a ética e a moral específica de cada nação.

A compreensão de cultura profissional tem um caráter muito complexo pela sua abrangência e pela diversidade de “culturas” que a compõe. Vale mencionar o individualismo que se contrapõe ao coletivismo, ambos, elementos constitutivos de antagônicas culturas que estão presentes no espaço social e, por consequência, no educacional. A cultura profissional constitui-se de crenças, valores, hábitos, costumes, formas de trabalho de docentes em espaços educacionais, culturais e sociais. Não existe, portanto uma só cultura profissional que possa ser examinada, avaliada e transformada. Como se constitui num complexo de culturas individuais, que interagem com forte predomínio do individualismo, pode-se dizer que só a investigação da realidade concreta permitirá compreender a educação, o ensino e a sua qualidade para avaliar o desenvolvimento da formação para a cidadania pela qual a escola é responsável.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A investigação objetiva caracterizar a cultura profissional no Brasil, para estabelecer o marco teórico de análise da pesquisa; registrar e analisar as mudanças existentes na profissão docente no último quarto do século XX, especificamente no que se refere ao acesso. Para isso pretende-se mapear a cultura profissional de profissionais da educação que atuam na Educação Básica conforme as categorias decorrentes da definição de cultura profissional elaborada pelo grupo de pesquisa; pretende-se, também, compreender como o coletivo de professores passou a identificar-se quase incondicionalmente com a instituição em que trabalha associado ao bem-estar e ao progresso, ao processo de democratização ou de conservação, dentro do panorama catastrófico ou desolador do exercício profissional atual no Brasil.

Para tanto é utilizada a metodologia que se apoia no conceito de práxis, aprofundando teoricamente toda a produção existente e utilizando instrumentos que possibilitem captar o fenômeno pesquisado em sua totalidade. São investigados num primeiro momento, todos os professores da rede municipal do município de Araucária que pertence à região metropolitana de Curitiba/Pr, os dirigentes da secretaria de Estado, dirigentes municipais, os sindicatos de professores, sindicatos (através da análise documental de material produzido por estes organismos) e entidades científicas; serão digitalizados, para processamento e análise de resoluções, programas, plataformas reivindicativas, manifestações e movimentos colhidos nos sites e nos serviços de documentação de bibliotecas e hemerotecas públicas. Serão examinadas a imprensa e revistas especializadas, registrados e analisados artigos e matérias dedicadas à profissão e a seu exercício divulgados nos grandes jornais e nas revistas especializadas.

No caso brasileiro, pretende-se analisar os principais jornais nos mais diversos

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estados da federação, principalmente daqueles que geram notícias reproduzidas por jornais de menor porte. O universo contempla inicialmente o município de Araucária, acima mencionado; posteriormente uma amostra de municípios do Estado do Paraná e alguns estados brasileiros. Trata-se, inicialmente de um estudo de caso de um município da grande região metropolitana de Curitiba/Pr com a participação de todos os professores da rede municipal, pedagogos dirigentes e líderes comunitários.

Os resultados já coletados, através de instrumento aplicado em toda a rede municipal e entrevistas realizadas com professores e pedagogos, revelam alguns dados significativos que na continuidade da investigação, através de outras formas e técnicas de pesquisa serão aprofundados.

A questão apresentada na problemática desse Colóquio “Qual o contributo da investigação em Ciências da Educação para a análise e compreensão das tensões, dos paradoxos, da diversidade e da complexidade que marcam o domínio das políticas e práticas de formação profissional?” constitui-se o ponto central desta investigação em desenvolvimento.

### **Construindo na práxis**

Para responder esta pergunta, algumas análises da realidade hodierna se fazem necessárias bem como a evolução dos conceitos básicos para a compreensão do objeto. Toda e qualquer investigação que se faça a esse respeito ou sobre outros temas relevantes, necessitam deste exame, principalmente nos tempos atuais onde a dinâmica societária, e evolução da ciência e da tecnologia, assim como das transformações materiais que marcaram a passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A importância e a centralidade do professor no processo educativo é uma certeza incontestável no mundo hodierno. A sua formação, portanto, é o ponto fulcral de seu competente e comprometido exercício profissional. Como tem se dado nos últimos anos esta formação? Muito se têm pesquisado e produzido sobre esta formação conforme as diversas correntes e tendências que historicamente vão se sucedendo no mundo. Porém, a cultura docente, permanece, ainda, muito nebulosa ou fetichizada. O aligeiramento da formação docente tem causado, intensamente e no sentido geral, danos irreparáveis no trabalho educativo nas escolas e nas universidades, ocasionando a exclusão, palavra que se tornou moda mas que oculta muitos sentidos e estratégias políticas.

Cultura, nos dizeres de Pinto (1979, p. 122-124) é a coetânia do processo de hominização, pois a criação da cultura e a criação do homem são duas faces de um mesmo processo, que passa de principalmente orgânico no primeiro momento a predominantemente social no segundo, estando presentes os dois processos nos dois momentos sempre com o predomínio, alternadamente, de um sobre o outro.

A complexificação do modo de vida do homem em seu desenvolvimento impõe-lhe a necessidade de uma ação coletiva na realização do seu ser. Em sua atividade humano-social o ser humano retira do meio os recursos necessários às suas necessidades, transforma-os e os devolve ao meio acrescido do seu trabalho. Tal processo contínuo e progressivo ao longo da humanidade permitiu a evolução da ciência da tecnologia, do conhecimento, assim como das ideias, teorias, costumes, sentidos, significados e compreensões que constituem o conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação entre indivíduos em sociedade. Estas características humanas estão



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

associadas a uma capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais” (FERREIRA, 1999, p 591). Grande valor tem os sentidos e os significados para a cultura profissional, pois eles “dirigem” as compreensões, intenções e ações. É impossível se compreender cultura e cultura profissional sem compreende o teor e o valor dos sentidos e significados de cada cultura e da cultura em geral.

Assim entende-se que a cultura é o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discernir sobre elas, fixar os efeitos favoráveis, converter em ideias as imagens e lembranças, a princípio coladas na realidade sensível e, depois, generalizadas no contato intercambiante com o mundo e a natureza. Desta forma, vai se hominizando. Assim, a cultura profissional vai evoluindo conforme o homem interage com o meio educacional mais próximo e distante inserido na complexa e contraditória sociedade globalizada. A cultura constitui-se, portanto, através das formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, definidos, reproduzidos e apreendidos. Todavia, sempre esta interação do ser humano e do profissional docente se deu no complexo mundo globalizado, sem, todavia possuir a complexidade que a violência das relações e da evolução científico-tecnológica ocasionou.

A cultura é uma criação do homem resultante da complexidade crescente das operações de que se mostra capaz no trato com a natureza material e da luta que se vê obrigado para manter-se na vida (Pinto, 1979, 122). Esta compreensão contém a capacidade e o enfrentamento como categorias fundamentais. Há que ser capaz o que significa “uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem conceitos científicos da cultura erudita e os conceitos éticos de convivência social” (FERREIRA,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

2011, p.136) e um domínio destes conteúdos numa dinâmica progressiva conforme a evolução, as criações e elaborações em todos os âmbitos da vida. Tal rigor, na educação, portanto, na cultura profissional, significa o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que, como já foi redigido num texto da década de 1970 (FERREIRA, 2011, p 136), possam exercer a profissão docente desenvolvendo-se como “seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter”.

A cultura profissional, portanto necessita ter presente os fatores que causam a exclusão societária pela não capacidade necessária ao mundo do trabalho e à vida, bem como o enfrentamento das lides cotidianas e mais abrangentes, da violência e da competitividade que assolam o mundo hodierno.

Em pesquisa realizada sobre “As ideias pedagógicas no Brasil” Saviani (2007, pp. 339-440) alerta para o fato de que na última década do século XX, as ideias pedagógicas expressam-se no neo-reprodutivismo, numa nova versão da teoria do capital humano que tem origem nas transformações que ocasionaram a passagem do taylorismo/fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se retrata no que denomina de “pedagogia da exclusão” com base na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa”.

Esta concepção pedagógica dominante é caracterizada por Kuenzer (2005, pp 91-95) com duas expressões contraditórias aparentemente, mas que evidenciam e na explicitação a exclusão que encerram em cada uma: “exclusão includente” e “inclusão excludente”.

A “exclusão includente” manifesta-se como um fenômeno de mercado, como exclusão do trabalhador do mercado formal seguida de sua inclusão na informalidade

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ou reinclusão no próprio mercado com salários menores. Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim, perde todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Excluído, este trabalhador só pode voltar a ser incluído com carteira de trabalho assinada com salário diminuído tendo perdido todos os seus direitos; como empregado de empresa terceirizada ou trabalhando para a mesma empresa, porém na informalidade. É um neofuncionalismo oportunista das leis do capital que reduz tudo a mercadoria.

A “inclusão excludente” manifesta-se no âmbito educativo como a face pedagógica da “exclusão includente”. A estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais (apresentam números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental). Os mecanismos utilizados para isso são: divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que não garantem a aprendizagem efetiva e permitem às crianças permanecer um maior número de anos na escola. Desta forma, as crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Trata-se da qualidade total revitalizada na escola e na educação como expressão do neofuncionalismo que torna e examina tudo e todos como seres abstratos.

Há que se reiterar que o axioma capitalista é em essência diferente do código social. Um código social estabelece relações indiretas ilimitadas entre entidades com base na diferença qualitativa e não econômica. Já o código axiomático estabelece relações diretas com entre entidades com base em qualidades abstratas. A máquina

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

capitalista toma um fluxo abstrato de trabalho (trabalhadores desterritorializados) em um fluxo abstrato de capital (dinheiro desterritorializado) e une ambos fluxos em relações diversas (o conjunto de regras abstratas para a conjunção dos fluxos que compreendem um axioma). As qualidades particulares dos sujeitos humanos em qualquer situação concreta se derivam de uma conjunção específica dos fluxos abstratos. O código social não trabalha com abstrações genéricas para todas as pessoas, mas com seres humanos de “carne e osso” que possuem necessidades específicas e diferenciadas, mesmo que “mergulhados” num mundo individualista, competitivo, consumista, fetichizado pelas leis do capital e que utiliza o marketing como principal mecanismo de sedução.

Pode-se afirmar que a cultura profissional dos docentes totaliza e “perambula” entre o conhecimento, procedimentos, juízos, hábitos, costumes, atitudes adquiridos em sua formação num contexto, ou usando o raciocínio dialético, numa totalidade que se fundamenta no individualismo, na competitividade, no consumismo, fetichizando os conteúdos dos indivíduos com o ideário econômico.

A investigação em curso está demonstrando o corpo de reflexões acima expostas. Depois de desenhado o projeto de investigação no coletivo do Grupo de Pesquisa “Políticas públicas e Gestão da Educação composto por professores, mestrandos, doutorandos e alguns profissionais da educação/pesquisadores do município de Araucária Pr, escolhido para universo empírico da pesquisa, foram lidos e debatidos textos de autores/pesquisadores à luz da concepção dialética da história escolhidos cuidadosamente, a fim de aprofundar a temática e possibilitar a escolha das categorias de análise, fundantes da investigação. Concomitantemente em decorrência e foram sendo esboçadas as formas operacionais e os instrumentos de trabalho para

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

adentramento à realidade a ser pesquisada. Todo o desenvolvimento da construção teórica e metodológico se dá no coletivo dos pesquisadores no grupo de pesquisa, como rico momento de aprendizagem teórico-prática de investigação.

Estas categorias foram desdobradas em subcategorias específicas afim de permitir obter respostas mais Foram elencadas, após fecunda deliberação a respeito, as seguintes categorias: formação; trabalho; políticas educacionais e trabalho pedagógico; profissão; atividades culturais.objetivas, através de um instrumento com questões abertas e fechadas. Este instrumento foi aplicado a todos os docentes da rede municipal de Araucária, pedagogos e dirigentes escolares que o devolveram após três semanas. Concomitantemente a este trabalho foram localizados os pedagogos, como profissionais experientes e comprometidos com seu trabalho que concordassem em refletir conosco sobre sua atuação profissional num encontro presencial. O instrumento que escolhemos para esse tipo de trabalho foi a entrevista aprofundada em que o pedagogo em longa conversa com a equipe de pesquisa, por vezes desdobrada em duas ocasiões, ia rememorando e ao mesmo tempo a importância da formação inicial que recebeu e da trajetória docente que percorreu para seu desenvolvimento profissional. Foi seguido, de maneira flexível, um roteiro básico que permitia garantir, em cada entrevista, a obtenção de informações centrais para depois seriam analisadas com as demais entrevistas.

O conteúdo apreendido revela pouco aprofundamento sobre as questões levantadas e superficial capacidade de análise. É importante registrar que o plano inicial que previa entrevistas com dez professores experientes - no caso os pedagogos que exercem as funções de coordenação pedagógica da escola – teve que ser ampliado com mais dez entrevistas para cobrir não só o ciclo de vida profissional como para

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

poder obter informações diretas de professores que estão ainda na fase inicial da carreira, dos que se empenham em sua consolidação, dos que já usufruem de uma estabilidade completa e, finalmente daqueles com mais de 25 anos de trabalho, que se encontram em fase final da carreira. Assim os dados obtidos permitiram uma penetração mais detalhada e aproximadas das nuances que caracterizam a evolução da cultura profissional que se desenvolve na carreira do professor. Como toda boa proposta teórica, mais do que confirmada, ela tem que ser estimulante para o pensamento de outros pesquisadores que venham a utilizá-la, com proveito, complementando-a ou alterando-a, nas direções e aspectos necessários para a compreensão e análise de seus próprios dados e problemas.

**Concluindo.....**

A guisa de reflexões conclusivas, porém ainda provisórias no contexto da pesquisa, pode-se afirmar que o trabalho profissional na escola ou em âmbitos educacionais relativos à convivência, interação e as experiências compartilhadas que constituem a realidade no sistema educacional, propiciam a construção de crenças, apreciações, percepções, valores e de novos significados que, por serem compartilhados durante a formação, têm influência no desempenho profissional, visto que podem orientar as ações dos futuros profissionais, na medida em que configuram uma determinada cultura.

Há que se construir uma nova cultura docente, tendo em vista uma educação de qualidade e uma profissionalização que propicie e reflita esta qualidade. Há que deixem transparecer sua intenção de formar profissionais competentes, capazes de resolver com criatividade as situações complexas da prática profissional, sujeitos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

profissionalmente engajados, evitando a percepção equivocada de que os profissionais da educação, às vezes, deixam de ser comprometidos com o trabalho que desenvolvem.

Um novo profissional a ser construído precisa conceber a necessidade do seu engajamento a fim de investir na própria transformação, assumindo e envolvendo-se cada vez mais com o real significado de sua profissão no sentido da busca da melhoria do processo educacional e da profissão. Todavia nenhum esforço feito pelo profissional da educação está isento da necessidade de melhores condições de trabalho nas escolas, manutenção e provimento das instalações e salários digno que permitam uma qualidade de vida condizente com sua situação de educador.

**Referências:**

- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio – O Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, N. S. C. “A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos” *In*. FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios** São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MACEDO, D & BARTOLOMÉ, L “*El multiculturalismo: la fractura de las almas culturales*” *In* McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**. Madrid: Siglo Veinteuno, 1998.
- PASSERON, J. C . **O raciocínio sociológico**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- PINTO A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Variação Linguística na Sala de Aula

**Por:** Regiene Arcanjo Deus<sup>50</sup>  
re\_arcanjo@outlook.com

### Resumo

O presente trabalho foi realizado com alunos do 9º ano do ensino fundamental, através de questionário, buscando conhecer como é realizado o estudo da variação linguística na sala de aula, tendo como aporte teórico a Sociolinguística. Diante dos questionamentos foi identificado que os alunos não têm claro o conceito de variação linguística, eles chegam à escola com conceitos estigmatizados, não considerando a fala que traz do ambiente familiar como sendo parte da Língua Portuguesa.

**Palavras-chaves:** Variação Linguística; Escola; Língua Portuguesa.

### Resumo

*La nuna laboro efektivigis kun studentoj de la 9-a jaro de lerneja lernejo, per demandaro, serĉante scii kiel studas la lingva variado en la klasĉambro, havante kiel teoria kontribuo al Socilingvistiko. Antaŭ ol la demando estis identigita, ke la studentoj ne klaras la koncepton de lingva variado, ili alvenas al la lernejo kun stigmataj konceptoj, ne konsiderante la paroladon, kiu alportas de la familiara medio kiel parto de la portugala lingvo.*

**Ŝlosilvortoj:** *Lingva Variado; Lernejo; Portugala Lingvo.*

### Abstract

*The present work was carried out with students of the 9th year of elementary school, through a questionnaire, seeking to know how the study of linguistic variation in the classroom is carried out, having as theoretical contribution to Sociolinguistics. Before the questioning was identified that the students are not clear the concept of linguistic*

---

<sup>50</sup> É mestra em Linguística pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, é Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Cuiabá – UNIC e é Graduada e Licenciada em Letras pelo Centro Universitário – UNIVAG.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*variation, they arrive at the school with stigmatized concepts, not considering the speech that brings of the familiar environment as being part of the Portuguese Language.*

**Keywords:** *Linguistic Variation; School; Portuguese Language.*

## **Introdução**

O domínio da linguagem é hoje condição para o acesso ao conhecimento, o mundo atual exige a formação de alunos críticos, capazes de relacionar contextos e experiências vividas, de identificar ideias e valores e de posicionar-se sobre eles. O conhecimento da variação linguística possibilita ao aluno uma ampliação de competências e habilidades na fala podendo refletir no seu aprendizado. Levando em conta que o indivíduo não utiliza a mesma variante no momento da interação devido à interferência de vários fatores, sendo eles culturais, sociais, geográficos, econômicos. Dessa forma o sujeito define-se pela linguagem, desvela-se, modifica sua realidade e cria novos sentidos ou ressignifica suas práticas ao longo de sua história.

Pensando nessas questões que surgiu o interesse de abordar como é trabalhada a variação linguística na sala de aula e sua repercussão no ensino/aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Diante do exposto tentarei explicitar algumas questões importantes para o trabalho: Conceitos de variação linguística? Variação no contexto escolar, como são trabalhadas?

Para obter essas respostas foram feita pesquisa com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, aplicado questionário com pergunta referente à variação linguística.

Tendo em vista que esses questionamentos são de grande relevância para professores e alunos que juntos podem conhecer essa variação e mudança na fala,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

obtendo assim ensino/aprendizagem dessa diversidade linguística existente tanto no contexto escolar como na comunidade que reside.

### **Variação e mudança linguística conhecer para não discriminar**

Inicialmente, abordarei um breve relato sobre a Língua Portuguesa, que foi inserida nos currículos escolares no final do século XIX, sendo destinada apenas para um grupo de falantes da norma socialmente elevada, porque o objetivo era somente oficializar o cognitivo do aluno. A partir da democratização do ensino, a escola passou a receber alunos de diferentes classes sociais, passou a constituir-se de falantes das variedades não-padrão da Língua Portuguesa. A escola é inovada, mesmo diante dessa realidade o currículo permaneceu centrado na gramática-padrão, ligada ao estudo do texto-estudo sobre a língua e estudo da língua. Ainda que as práticas de leitura e interpretação fizessem parte do material escolar, a preferência ainda era da gramática que se manteve firme.

Em 1970, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (5692/71) realizou uma mudança radical no ensino brasileiro e instituiu, para a disciplina Língua Portuguesa, o conceito de comunicação:

Comunicação e Expressão	Séries iniciais
Comunicação em Língua Portuguesa	Séries finais
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	2º grau

Os objetivos, por seu turno, passam a ser pragmáticos e utilitários segundo Soares (1996).

Em 1980, a disciplina voltou denominar-se Língua Portuguesa, sendo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

influenciada pela Linguística Textual e estudos sobre discurso, tendo como objetivo o ensinar e aprender observando o contexto sócio-histórico do aluno na produção de linguagem. É a vez da Sociolinguística que concebe a língua como fato social observando a “variação linguística”. Por conta desse olhar combate-se o preconceito linguístico e valorizam-se as variedades de língua não-padrão ou não-cultas (MARCUSCHI,2000).

Partindo desse pressuposto básico da teoria da variação linguística, segundo Labov (1972 *apud* HORA, 2004), é o de que a “heterogeneidade, ou variação, é inerente a todo sistema linguístico e não é aleatória”, mas ordenada por restrições linguísticas e extralinguísticas. Sendo que a língua não é utilizada de maneira homogênea por seus falantes, visto que varia conforme os aspectos sociais, regionais, culturais, época e assim por diante. Não podemos afirmar que mesmo individualmente a língua seja uniforme, pois a língua pode ser modificada de acordo com a situação linguística que o indivíduo está inserido.

Travaglia aborda dois conceitos de variedades linguísticas:

Basicamente podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os **dialetos** e os **registros** (estes também chamados de **estilos**, por muitos estudiosos). Os **dialetos** são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, ou como preferem alguns, para empregar uma terminologia derivada da teoria da comunicação, dos emissores. Já os **registros** são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz a língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor, da mensagem ou da situação. (TRAVAGLIA, 2000, p. 42).

Visto que Língua Portuguesa é heterogênea foram realizados estudos referentes à variação linguística registrando seis dimensões de variação dialetal: a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Para Halliday, McIntosh e Stevens (1974), as variações de registro são classificadas em:

- Grau de formalismo sentido normativo e estético;
- Recurso da língua refere-se à oposição da língua falada e a língua escrita;
- Sintonia envolve características próprias que marca um estilo próprio.

De tal modo que alguns autores acham que a dificuldade que os alunos têm para escrever não advém do desconhecimento da norma culta ou padrão, mas antes do desconhecimento dessas características próprias do escrito. A língua escrita e a falada apresentam uma série de diferenças devidas ao meio (visual ou auditivo) em que são produzidas. (TRAVAGLIA, 2000, p. 52).

Deste modo faz se necessário tal abordagem em sala de aula, para que dificuldades como estas sejam evitadas e desmistificadas do ambiente escolar.

Referindo-se às variações Fregonezi afirma:

“O contexto social do enunciado específico, a posição social do locutor, sua origem geográfica e sua idade. Cada um destes aspectos proporciona um conjunto útil de generalidades”. (FREGONEZI, 1975, p. 16)

Havendo estas concepções como apoio, o educador deve apresentar ao aluno o conhecimento das variedades existente na língua, pois muitas vezes os preconceitos são gerados por causa do desconhecimento da variação linguística.

Diante dessa diversidade linguística os Parâmetros Curriculares Nacionais destaca que:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.(PCN,1998,p.31)

É coerente esclarecer que o professor deve proporcionar o ensino da variante culta, enfim o aluno deve conhecer e dominar a linguagem nos diferentes contextos para que possa identificá-las e utiliza-las em diversas situações. Tendo sempre em mente que a língua não é estática, mas é dinâmica modificando diariamente.

#### **Variação no contexto escolar.**

A escola não é mais um espaço de transmissão de conhecimento e reprodução, onde o aluno era somente receptor de conceitos e regras e o professor o protagonista do ensino, por isso ensinar a língua implica em mudanças de atitude não somente na educação, mas também no fazer pedagógico, sabendo que o aluno já entra na escola com saber de língua própria capaz de interagir de forma satisfatória. Nesse conjunto de saberes inclui a variação linguística independente de ser certa ou errada de prestígio ou não. De acordo com Bagno (2006, p. 8):

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Ensinar a língua significa possibilitar o acesso a usos da linguagem mais formais e convencionais, coerente com as propostas dos PCN (1998) que tem por objetivo: tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Assim fica a cargo não só do professor de Língua Portuguesa, mas de todos profissionais que trabalham diretamente com o aluno o papel de desmistificar o preconceito linguístico no ambiente escolar.

Assim como afirma Oliveira e Cyranka;

O trabalho reflexivo com a Sociolinguística na sala de aula pode contribuir para reduzir esse olhar discriminatório sobre a língua, que inclusive já é considerado por muitos um pensamento ultrapassado. Trata-se, porém, de um fato real, concreto e vivido na pele por cidadãos que pertencem a camadas menos privilegiadas socioeconomicamente e cuja linguagem é, muitas vezes, considerada inferior, pobre, de baixo nível, assim como também o é a cultura de quem a emprega. (2013, p. 77).

No entanto aos poucos os professores estão conscientizando que a fala esta em constante movimento, e que o aluno deve escolher a forma que mais lhe agrada, isso contribui para que o mesmo se torne um cidadão seguro nas suas ações tendo habilidades para comunicar-se em vários contextos na sociedade, que por falta de conhecimento dessas variedades ainda acredita que existe um padrão a ser seguido.

Os Parâmetros Curriculares reforça que o aluno deve dinamizar selecionar sua própria forma de falar:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O aluno sendo protagonista para decidir qual variedade deve utilizar, faz com que ele tenha visão da democratização no ensino escolar, isso servirá para que haja motivação na aprendizagem, e ressignificação do conceito errôneo que escola só aprende e valoriza a norma-culta.

Esclarecendo que a variante culta deve ser apresentada e discutida nas escolas, o professor deve explicar à importância de se saber as diferentes variedades, mostrando que a um leque de escolhas que cabe a ele fazer a opção da variedade linguística que acredita ser mais apropriada no ambiente que está inserido, sendo assim não se trata de trocar ou valorizar uma variedade por outra, mas conhecer e reconhecer essas diversidades linguísticas existentes.

Vejamos o que Bagno diz sobre esse assunto:

parece ser mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de Língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de *todas as variedades sociolinguísticas*, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o espaço exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (BAGNO, 2002, p. 32)

Deste modo, a partir momento que for objetivo das aulas de Língua Portuguesa promover o letramento em seus alunos os mesmos irão desenvolver autonomia e habilidade de exercícios criativos e crítico tanto na escola como na sociedade.

### **Coleta dos dados e análise**

Essa pesquisa foi realizada em uma escola da zona urbana situada no município de Cáceres-MT, nas turmas do 3º ciclo 3ª fase do ensino fundamental, com intuito de tentar responder algumas questões que nos inquietava sobre variação linguística.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Para averiguar essas questões sobre a variação linguística na escola, usarei como aporte teórico a Sociolinguística, considerando que:

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. (BAGNO, 2006, p. 8).

Sabendo que a Sociolinguística nos faz refletir que infelizmente onde há variação linguística há avaliação social, pois vivemos em uma sociedade hierarquizada, que seus valores ainda são medidos e posto em grupos de “certo” “errado” de prestígio ou não.

Em vista disso, segue as análises das entrevistas feitas com os alunos:

A primeira pergunta: Qual a importância de estudar a Língua Portuguesa? Os alunos responderam<sup>51</sup>:

**Lia** : “É importante para você poder falar corretamente as pessoas, expressar melhor, para fazer uma boa leitura.”

**Ane**: “Estudando a Língua Portuguesa podemos saber mais e passar a nós corrigir, e adquirir mais conhecimento”

**Marta**: “Eu acho importante estudar a Língua Portuguesa porque melhora a nossa expressão, o nosso modo de falar”

**Edu**: “Aprender sobre o modo de falar, as diferenças de uma fala pra outra, a importância de se falar e escrever corretamente as normas das línguas.”

**Maria**: “Em minha opinião estudar a Língua Portuguesa é muito importante

---

<sup>51</sup> Os nomes dos alunos aqui citados são fictícios.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

para quando fomos falar com a sociedade para não falamos errado”.

**Samuel:** “A língua portuguesa é fundamental para nossa convivência, já é importante saber falar direito, seríamos uns primatas sem o português.”

Veja que a visão dos alunos referente o ensino da Língua Portuguesa, é alicerçado em certo e errado, pois acredita que somente aprendendo a norma culta eles estarão aptos para interagir em diferentes contextos. No momento que Maria fala “quando fomos falar em sociedade” ela já tem um conceito que a sociedade aceita somente a norma culta e a escola precisa ensinar a se comunicar de maneira “correta”. Samuel reforça a questão “saber falar direito para nossa convivência”, os alunos não consideram a fala que trazem de sua comunidade para o ambiente escolar, na sua concepção somente com a norma culta é possível comunicar-se. Nesse sentido os PCN abordam que:

A língua portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. (PCN, 1999, p.35)

Conforme citação fica a cargo do professor desmistificar esse conceito que existe somente uma variedade linguística capaz de produzir comunicação entre falantes.

No segundo momento: A Língua Portuguesa que você sabe é a mesma ensinada na escola?

**Lia:** “Não, pois agente ouvi muitas palavras errada no nosso cotidiano”



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**Ane:** “Não porque pessoas falam em gírias e os estudos são as palavras correta as pessoas fala errado”

**Marta:** “Não, fora da sala falamos em gíria”

**Edu:** Não, busco pronunciar as palavras corretamente como busco na escola, mas também não uso gírias.

**Maria:** Não

**Samuel:** “Não, por que na escola agente aprende a falar adequadamente, e o que a gente fala.”.

Foi unanime a resposta não são iguais, eles acreditam que a linguagem que trazem do grupo de convívio não é Língua Portuguesa, como relata Samuel “(...) na escola aprende a falar adequadamente (...)”, demonstra que trazem consigo a fala estigmatizada e consideram que a escola é o lugar que deve-se falar corretamente não admitindo usar as variações. Por isso a importância ter educação linguística.

[...] As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74)

Na terceira pergunta foi abordado: Qual a opinião ou reação da professora diante da sua fala?

**Lia :** “Ela acha que eu falo bem Português na sala de aula”

**Ane:** “Elas brigam às vezes”

**Marta:** “norma e expressiva”

**Edu:** “Ela fala que a gente fala muito errado e não fala as palavras correta e



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

muito errada.”.

**Maria:** “Às vezes ela corrige, ela ensina a forma certa dizer às vezes da risada, mas sempre ensina um pouco do que ela sabe”.

**Samuel:** “não sei, nenhuma professora nunca disse nada”

Diante das respostas fica evidente que há variação linguística no contexto escolar, porque esse falar “errado” é a fala trazida por eles do ambiente familiar, que os professores talvez consciente ou inconscientemente considera inadequado para sala de aula. Seria de suma importância que o professor tivesse atitude de um linguista capaz de utilizar esses considerados “erros” para mostrar as variedades linguísticas que podem ser empregadas em diferentes contextos.

Para nós, “certo” é aquilo que ocorre na língua. É verdade que quase todo mundo tem suas preferências, detesta algumas construções, prefere a pronúncia de alguma região, etc. Mas o linguista precisa manter uma atitude científica, com atenção constante às realidades da língua e total respeito por elas. O linguista, cientista da linguagem, observa a língua como ela é, não como algumas pessoas acham que ela deveria ser. Condenar uma construção ou uma palavra ocorrente como incorreta é mais ou menos como decretar que é “errado” que aconteçam terremotos (não seria melhor que não acontecessem?). Mas eles acontecem, e um cientista não tem remédio senão reconhecer os fatos. (Perini, 2010, p. 21)

A quarta pergunta questionou: você sabe o que é variação linguística?

**Lia:** “Sim, é a linguagem padrão a forma que a sociedade fala”.

**Ane:** “Não”

**Marta:** “Não sei, nenhuma professora nunca disse nada”

**Edu:** “É uma pessoa que fala de vários modos”.

**Maria:** “São vários tipos de fala como gírias”



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**Samuel:** “É forma que nos deveríamos falar. Exemplo, Norma padrão”.

Os alunos que responderam que sabem, não tem o conceito claro de variação, somente dois informantes responderam de maneira satisfatória. Essa questão nos remete a uma pergunta: O professor trabalha o conceito de variação linguística na sala de aula?

Visto que é necessário que o aluno tenha claro que variação linguística é forma de falar de cada individuo, que existe várias maneiras de dizer a mesma coisa. Nesse sentido parte do professor essa didática de apresentar tais concepções como orienta Cyranka, em artigo inédito,

A sociolinguística, considerando a contraparte social da linguagem, oferece o caminho para o tratamento adequado da heterogeneidade linguística na escola. Para essa ciência, a variação e a mudança linguísticas são processos naturais e têm motivações várias, entre elas, a identidade dos falantes dentro do seu grupo social e até mesmo de localidade geográfica. Nesse sentido, a capacitação docente na área da sociolinguística constitui o primeiro passo, indispensável para predispor os professores à ampliação do seu conhecimento acerca da língua e suas variações.

Para realizar essa conexão de diferentes conceitos linguísticos o professor deve ter informações sobre sociolinguística, para estar auxiliando seu aluno no sentido de conhecer e valorizar essa variação e mudança no contexto que está inserido.

### **Considerações finais**

Considerando as resposta dos alunos fica evidente que existe variação linguística na sala de aula, é preocupante o fato de chegarem à escola não considerando que já tem e sabe uma língua, diante desse conceito os professores precisam trabalhar de forma sistemática apresentando não só a norma padrão, mas as

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

diversidades linguísticas existentes estimulando a capacidade do saber linguístico.

Dai a importância do trabalho com as linguagens para a vida do aluno: à medida que desenvolve sua capacidade de produtor e receptor das diferentes linguagens, amplia também sua capacidade de conhecer explicar-se o mundo.

### Referências

- BAGNO, Marcos. "A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística" In BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico. O que é como se faz**. Rio de Janeiro: Loyola, 2008, p. 207
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002. 176p.
- CYRANKA, Lúcia F. Mendonça; NASCIMENTO, Lívia Arcanjo, OTONI, Patrícia Rafaela; PERON, Simone Rodrigues. **A reflexão sociolinguística no ensino fundamental: resultados de uma pesquisa/FAPEMIG**. (Artigo a ser publicado).
- CYRANKA, Lúcia F. Mendonça; PERNAMBUCO, Déa Lúcia Campos. "A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística" . In **Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 1** ca. *Instrumento*: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 10, p.17-28, jan./dez. 2008.
- FREGONEZI, D. E. **A variação linguística e o ensino de Português**. Cornélio Procópio, FAFICL, 1975.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-culturais na UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, PE, mimeo, 2000.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

PERINI, Mário, A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.  
SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Material de divulgação da obra *Português através de textos*. São Paulo: Moderna, 1996.  
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. “A variação linguística e o ensino de língua materna” *In Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. São Paulo: Cortez, 2000.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **Integralidade da democracia na gestão escolar e o círculo de cultura: um estudo de caso**

**Por:** Nilton Bruno Tomelin<sup>52</sup>  
niltonbt@sed.sc.gov.br

### **Resumo**

A gestão democrática é um tema recorrente na esfera pública, especialmente no contexto escolar. Tal inserção, não por acaso, é tomada como experiência de aprendizagem e coerência institucional, afinal, a escola assume para si o papel de fomentar a cidadania. Uma das formas de consolidar esta experiência é a adoção do círculo de cultura como método de diálogo, em que o protagonismo individual seja garantido por uma igualdade plena de oportunidades de participação. O conselho escolar da Escola de Educação Básica Frei Lucínio Korte tem se revelado uma experiência inovadora, tanto na gestão integral na perspectiva democrática, quanto no uso do método dialógico do círculo de cultura. Por meio desta prática os atores deste processo protagonizam discussões de interesse coletivo, fazendo da escola um espaço de debate e encaminhamento de soluções para demandas da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Gestão democrática; Diálogo; Conselho escolar.

---

<sup>52</sup> É Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, é especializando em Gestão Pública Municipal pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, É Especialista em Análise Constitucional da Democracia pela Universidade de Salento – US, é Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, É Especialista em Metodologia do Ensino e Aprendizagem pela Faculdade de Educação São Luiz – FESL, é Graduado em Direito pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, é Graduado e Licenciado em Biologia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB e é Graduado e Licenciado em Ciências pela Fundação Educacional de Brusque – FEB. É Servidor Público Municipal, lotado junto a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Promoção Social Doutor Pedrin – SEMEDDP, na cidade de Dourado Pedrinho – SC. É Servidor Público Estadual, lotado junto a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SEDSC, exercendo a função de Diretor da Escola Estadual Frei Lucínio Korte. É autor de textos científicos na mídia especializada nacional. É co-autor dos seguintes livros: “Ead freiriana: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos, ministrado pelo professor Moacir Gadotti” (2018); “Educação e ética: historicidade, práxis e processos formativos” (2006) e “O educador pesquisador e a produção social do conhecimento” (2003).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Resumo**

*Demokratia demarŝo estas de nove okazanta temo en la publika sfero, precipe en la lerneja kunteksto. Tia insercado, ne hazarde, estas prenita kiel sperto de lernado kaj institucia kohereco, tamen, la lernejo supozas por si mem la rolon de fervado de civitaneco. Unu el la manieroj por solidigi ĉi tiun sperton estas adopti la rondon de kulturo kiel metodo de dialogo, en kiu individua protagonismo estas garantiita per plena egaleco de ŝancoj por partopreno. La lerneja konsilio de la Baza Lernejo de Edukado Frei Lucínio Korte pruvis esti pionira sperto, ambaŭ en la integra demarŝo en la demokratia perspektivo kaj en la uzo de la dialoga metodo de la rondo de kulturo. Per ĉi tiu praktiko la aktoroj en ĉi tiu procezo efektivigas diskutojn pri kolektiva intereso, farante la lernejon spacon por debato kaj referenco de solvoj al la postuloj de la lerneja komunumo.*

**Ŝlosilvortoj:** *Demokratia demarŝo; Dialogo; Lerneja konsilio.*

### **Abstract**

*Democratic management is a recurring theme in the public sphere, especially in the school context. Such an insertion, not by chance, is taken as an experience of learning and institutional coherence, after all, the school assumes for itself the role of fostering citizenship. One of the ways to consolidate this experience is to adopt the circle of culture as a method of dialogue, in which individual protagonism is guaranteed by full equality of opportunities for participation. The school council of the Escola de Educação Básica Frei Lucínio Korte has proved to be an innovative experience, both in the integral management in the democratic perspective, and in the use of the dialogical method of the circle of culture. Through this practice the actors in this process carry out discussions of collective interest, making the school a space for debate and referral of solutions to the demands of the school community.*

**Key words:** *Democratic management; Dialogue; School council.*

### **Introdução**

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, destinada a estabelecer diretrizes e metas para a educação básica da rede pública estadual, cita o termo integralidade como característica fundamental do ato formativo. Considerando a gestão da escola como ambiente em que se estabelece parte significativa do ato

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

formativo, aderir a ela a integralidade é uma questão de lógica.

Nesta perspectiva a Escola de Educação Básica Frei Lucínio Korte – Doutor Pedrinho/SC, constituiu uma política de composição de entidades democráticas por meio de voto direto. Particularmente o conselho escolar, que congrega representantes dos diferentes segmentos da escola e das diferentes instituições públicas e privadas da cidade de Doutor Pedrinho.

Com esta diversidade de representações foi possível perceber que a maioria dos problemas percebidos no contexto da escola são comuns à maioria das instituições e as soluções apresentam efeitos minimamente eficazes se assumidas pela coletividade. Assim a integralidade democrática se dá pela efetiva participação na construção de soluções de interesse coletivo, e não apenas na escolha da melhor dentre as apontadas por poucos.

Utilizando-se a estratégia do círculo de cultura, inicialmente concebido por Paulo Freire, adota-se na prática a disposição geométrica em círculo onde todos os atores agem e participam de forma equânime. Para além da simbologia, o círculo de cultura é uma metodologia que facilita a participação de todos na construção/elaboração de soluções no contexto da vida nas suas múltiplas faces. Assim exerce-se a cidadania de forma a estimular a participação política de todos os atores ao seu máximo possível.

### **Enunciando os fatos**

A necessidade de fortalecer a gestão escolar, qualificada pela democracia e pela proximidade com a comunidade fez com que a Escola de Educação Básica Frei Lucínio Korte – Doutor Pedrinho/SC procurasse estabelecer uma forma mais diversa de compor o conselho escolar. Inicialmente observou-se o que dispõe a Portaria nº 42 de

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

15/12/2014 da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), no seu Art. 5º parágrafo 1º onde estabelecem-se os segmentos representados no referido conselho e a proporção desta representação.

Analisando a necessidade local de aproximar a comunidade escolar da gestão da escola, constituindo-a como fonte de soluções para demandas coletivas, fez com que se procura-se compor o conselhos escolar ampliando o alcance da referida portaria. Assim, a partir de 2015, além da representação indicada pelo ato legal da SED estendeu-se para diversas entidades, o poder de efetiva participação no órgão colegiado em voga.

Os representantes destas outras entidades não terão poder de voto em caso de necessidade de decidir e pactuar ações definitivas. Seu poder é de aconselhamento, contribuindo dialeticamente na construção de soluções e assumindo compromissos em favor de interesses da coletividade. Assim o Conselho Escolar conta, para além das representações legalmente demandadas, com um colaborador proveniente cada uma das seguintes entidades locais: Conselho Tutelar; Polícia Militar; Polícia Civil; Câmara de Vereadores; Conselho Tutelar; Secretaria Municipal de Educação; Motoristas do Transporte Escolar; Presidente do Grêmio Estudantil; Presidente da APP; Secretaria Municipal de Saúde a Assistência Social; Sindicato dos Trabalhadores Rurais; Igreja Católica; Igreja Evangélica Assembleia de Deus; Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil; Igreja do Evangelho Quadrangular.

Desta forma as diferentes entidades passam a conhecer a rotina da escola e identificar potenciais contribuições, compondo soluções que transcendem os limites físicos e institucionais da escola. A grande virtude deste formato de Conselho Escolar está na ação efetiva em demandas que se apresentam no contexto da escola, mas que

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

são comuns à outras instituições. As crianças não são apenas alunos, mas também cidadãos que circulam pelos mais diversos espaços coletivos.

### **“Sem atitude não há virtude”**

A visualização das virtudes de um Conselho Escolar que busca a integralidade democrática necessita de atitudes concretas. Para ilustrar os fatos narrados no item anterior, é possível vislumbrar nas atas das reuniões ocorridas ao longo do ano de 2015, fatos que ilustram atitudes efetivas promovidas pelo Conselho Escolar da Escola de Educação Básica Frei Lucínio Korte. Assim encontram-se registros significativos nos seguintes encontros dos membros do conselho escolar:

- 26/02: o diretor da escola e coautor deste escrito apresentou a proposta de estrutura e funcionamento do conselho escolar. Compôs-se a equipe coordenadora da entidade formada por um representante dos pais, outro dos professores e funcionários e outro dos alunos. A presidência foi então assumida pela representante dos pais Juliana Frainer, também coautora deste texto. Além disso estabeleceu-se que a composição do Conselho Escolar e sua equipe diretiva serão homologadas na assembleia geral de pais e professores.

- 29/04: no segundo encontro dos conselheiros apresentou-se um vídeo no qual são apresentados os desafios de uma gestão para ser democrática. Também destacou-se a necessidade de se partir para ação efetiva. Neste sentido foram elaborados, partindo de discussões ao longo do encontro, ofícios com encaminhamentos e solicitações. O primeiro deles foi endereçado à SED solicitando a inserção de aulas de inglês e informática na grade das séries iniciais. Para o mesmo órgão foi encaminhado ofício solicitando esclarecimento acerca da não contratação de segundo professor em várias turmas até então atendidas por este profissional na escola.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Um terceiro ofício foi encaminhado à prefeitura municipal de Doutor Pedrinho tratando de problemas com transporte escolar, solicitando remanejamento de crianças, reestudo de rotas, inserção de um monitor que poderá garantir a segurança das crianças e motoristas. Também emitiu-se um convite ao secretário municipal de educação para tratar do assunto. a presidente sugeriu que cada membro do conselho escolar trouxesse mais um membro da comunidade para participar da próxima reunião.

- 14/05: os convidados da comunidade foram esclarecidos sobre as funções do Conselho Escolar. Todos foram informados sobre as respostas dos ofícios encaminhados por decisão em reunião anterior. O secretário municipal de educação atendeu o convite e participou das discussões acerca dos problemas do transporte escolar. Participaram também, os motoristas dos veículos do transporte escolar. Os membros do conselho foram estimulados à participar dos cursos de formação de conselheiros escolares promovidos pelo MEC. Por fim os conselheiros sugeriram criar um link no sitio virtual da escola para facilitar a divulgação junto aos pais e comunidade.

- 25/06: os conselheiros receberam um rascunho de uma proposta para elaboração do estatuto do conselho escolar a ser estudado para futuras discussões. Vários conselheiros manifestaram interesse em trazer ou fazer atividades diferenciadas junto aos alunos com demandas diversas (drogas, transito, pedofilia, etc)

- 18/08: realizou-se a discussão e inserção de novas propostas para serem implementadas no Plano de Gestão Escolar. Foram apresentadas as metas para as dimensões física, pedagógica, financeira e administrativa para o quadriênio 2016/2019. Também foi aprovada a composição da Comissão de Gestão Escolar.

### **O conselho escolar no círculo de cultura: discutindo com quem já sabia...**

A discussão de uma temática tão cara e relevante para a gestão pública escolar

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

necessita não apenas que se discorra sobre a prática. É fundamental que a discussão seja pautada na experiência teórica de quem viveu e vive rotinas práticas e intelectuais em favor da democratização efetiva dos espaços escolares. Outro aspecto a considerar é que a prática ora relatada carece de amplas e significativas melhorias para que possa se consolidar no contexto em que se aplica e para que, futuramente possa ser estendida a outras realidades.

Neste sentido pode-se dizer que a gestão democrática concebida na realidade da EEB Frei Lucínio Korte, assume uma concepção de ação cultural, visto que cada integrante traz e traduz em sua participação, a sua carga cultural. Assim, considerando a necessidade de compreender a metodologia utilizada para a habilitação democrática da gestão da EEB Frei Lucínio Korte, no âmbito do conselho escolar é preciso assimilar que a intervenção deste conselho nos rumos adotados pela gestão, tem uma forte relação com o entendimento de ação cultural que se tem. Assim vale ressaltar o conceito de ação cultural expresso por Freire (1999, p. 53)

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor.

No contexto em questão a participação efetiva do coletivo é algo a ser experienciado, não pode portanto, se ensinado, conforme muitos poderiam supor. Assim em cada encontro do grupo, percebe-se o sentimento de pertencimento acentuando-se, pela postura de cada membro interagindo de forma mais segura e intensa. Sentem-se a cada momento, potencialmente mais habilitados a intervir, a emitir opiniões e a debater os temas propostos. Destes debates, conforme já relatado,

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

surtem apontamentos de soluções e identificação de novos possíveis colaboradores. Percebem, portanto, que não há quem saiba mais ou menos, que comande e quem obedeça.

O exercício desta experiência, revela a seus atores (que também agem como atores em certos momentos) que as conquistas são fruto de um processo e luta, fundamentado na ideia de que “ninguém almoça de graça”. Mesmo que possa parecer que algo é oferecido gratuitamente, como uma espécie de concessão, esta generosa contribuição tem seu preço, mesmo que oculto. Assim a participação da coletividade nas discussões e na construção de soluções, é visivelmente uma conquista, fruto da mobilização e da manifestação contrária às simples imposições estabelecidas convencionalmente por quem comanda o processo.

A experiência de conselho escolar, nos moldes do círculo e cultura, não é apenas uma simples explanação de ideias, onde vence a que supostamente seria a melhor, mas um exercício dialético e cidadão em que as ideias são aprimoradas, (re)construídas a partir das múltiplas experiências e vivências dos atores envolvidos. Como não poderia deixar de ser, o fato de que esta é uma experiência inovadora, no que diz respeito à participação coletiva, há ainda alguns sentimentos de que é preciso ser autorizado por alguém a participar. Neste sentido é importante considerar o que Freire e Shor (1997, p. 49) sobre as relações de poder entre a educação e sociedade:

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detém o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isto traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação.

Este alerta é fundamental para que, cada membro do conselho escolar possa perceber o quanto, a gestão democrática pode ser desvirtuada ou até mesmo corrompida especialmente no que tange a espaços externos ao próprio conselho. Significa dizer que, para além de agir de forma democrática e por isso ética, no contexto do conselho, é fundamental que esta ação se estenda para os espaços externos, visto que nestes costuma-se encontrar mais resistência para compreensão de demandas e necessidades internas da escola. Assim cada ação será encaminhada como fruto de decisão colegiada e fundamentada em argumentos legais e fundamentalmente éticos.

A educação, incluindo sua gestão, é palco de encontro de divergentes e diferentes e por excelência um espaço de exercício de aproximação e convivência respeitadas. Neste sentido Delors (2006, p. 54) afirma que “a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social”. Assim o Conselho Escolar tem como compromisso maior acolher a diversidade e fazê-la manifestar-se para que todos possam sentir-se parte do processo educativo e de sua gestão.

Essa é uma prática de construção de uma forma de liderança. O gestor escolar, líder por excelência e por necessidade, será o grande articulador deste acolhimento e o responsável primeiro, mas não exclusivo, por ouvir as múltiplas vozes. A audiência por sua vez será o passo primeiro de uma longa caminhada dialética em que se espera uma escola educadora na integralidade. Porém a construção desta liderança é também um caminho no qual ainda estamos engatinhando, diante de gestores de diferentes esferas



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

imersos em um agitado oceano autoritário.

Neste sentido Freire (1997, p. 72) afirma que “o máximo que faz a liderança autoritária é o arremendo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado”. Assim o gestor, que no extremo de sua capacidade democratizante, apenas convida para referendar suas próprias convicções não hesitará em ignorar a possibilidade de partilhar momentos decisivos com quem sentirá o reflexo das decisões em questão. O Conselho Escolar, conforme proposto no caso em estudo, é incapaz de existir plenamente, pois não há exclusividade na autoria e nenhuma vocação para mero colegiado emissor de pareceres.

Noutro extremo é preciso considerar que no Conselho Escolar não se prega a ausência de autoridade, mas ao contrário, exige-se, como já foi mencionado, a existência de uma postura coerente diante do desafio da democratização das diferenças. O próprio Freire (1996, p. 104) afirma que “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga na esperança que desperta”. Assim o gestor, com rótulo de líder democrático e democratizador, farta-se na diversidade e na inquietude, a qual revela o inconformismo e a mobilidade na incerteza, fundamentais para a construção inovadora de uma escola de todos e para todos.

A universalidade da educação numa perspectiva de gestão democrática exige uma postura institucional muito particular. Neste sentido Wittmann (2000, p. 94) doutrina que

a prática educativa emancipatória, universal e de qualidade exige



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

uma escola autônoma-cidadã, democraticamente gerida. Sua gestão, por exigências sócio-históricas e histórico-educativas, deverá ampliar os espaços de participação efetiva, na perspectiva da autogestão.

De forma segura, podemos dizer que o Conselho Escolar deve necessariamente preconizar o exercício da auto-gestão, visto que por mais fiscalizador que seja o sistema de gestão de uma rede de ensino, ele será incapaz de estabelecer diretrizes (ordens) que se apliquem à todas as realidades. Assim o fundamento de gestores habilitados ao exercício da democracia é a busca de gestão autonomia.

A autonomia aqui expressa não representa o isolamento libertário, que não admite intervenções ou interlocuções, mas ao contrário, uma autonomia construída pelo encontro, pela aproximação comunicativa entre os diferentes atores. Assim Delors (2006, p. 81) afirma que “a cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado a sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros”. Portanto o gestor, que se pretenda autônomo, há que se valer da diversidade de saberes, valores e concepções para construir seu próprio existir pessoal e profissional. Esta aproximação (encontro) será possível por meio da comunicação seja de ordem acadêmica, midiática ou política.

Ainda sobre a autonomia do ser ator/gestor é importante destacar o que afirma Wittmann (2000, p. 94)

Isto demanda uma coordenação colegiada e, dos responsáveis pela sua gestão, demanda competências de coordenação, a ponto de poderem ser expressões e sínteses de todo processo educativo daquela unidade escolar. Para tanto, a integração não é suficiente, pois ela poderia levar à diluição da identidade e da responsabilidade, o que constituiria sua omissão funcional. Na função coordenadora, a metanóia é indispensável. Para produzir-se ou forjar-se gestor, há



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

necessidade da ‘conversão de olhar’ ou da revolução mental. Esta metanóia nos habilita para podermos nos inscrever competentemente no mundo. Entretanto, esta conversão não é, apenas, um instante de ruptura, um salto qualitativo momentâneo que nos situa noutra patamar. Ela constitui um processo permanente. Poderíamos dizer que o gestor, como educador-investigador, está em estado metanóico.

Esta metanóia, vista como processo é acima de tudo um corajoso exercício de auto composição onde necessariamente é fundamental que fazer com o gestor compreenda que seu papel é estar em constante exercício de pesquisa e estudos. Afinal é flagrante a mobilidade teórica e prática acerca das atribuições implícitas no exercício da gestão. Por esta razão é importante que o ator/gestor (oficialmente denominado diretor) deve enxergar que o exercício de gestão é muito mais amplo e complexo do que a ação profissional isolada e atribuída a um único personagem.

Para isso é fundamental que não se mantenha um conceito de gestão unicamente pautado nos dizeres acadêmicos. É fundamental que se reconheça que há saberes não sistematizados mas absolutamente perceptíveis para além dos metodicamente articulados e historicamente acumulados. Saberes da vivência. A esse respeito Boff (1998, p. 76) afirma

O saber científico é limitado. Mas o ser humano tem outros recursos de saber. Tem a intuição pela qual, num golpe, vê o sentido da realidade. Tem a visão espiritual e mística que capta o movimento secreto das coisas. Tem o olhar utópico pelo qual ultrapassa as possibilidades do presente e antevê a realização futura.

Considerando o caso em discussão (EEB Frei Lucínio Korte) esta é a grande razão de se considerar a presença das lideranças da comunidade nas discussões de temas relevantes para a instituição de ensino. Isso é importante pois a realidade em que vivem os sujeitos presentes no contexto escolar, é muito superior ao contexto

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

isolado de uma instituição, no caso a escola.

Entretanto tudo isso tem uma finalidade ainda maior, para além do sucesso desta ou daquela gestão. Presume-se que o intuito maior não é administrar bem e garantir um bom desempenho isolado do gestor como profissional. Trata-se de um resultado na perspectiva da coletividade, que (re)conhece a possibilidade da escola contribuir em favor de demandas que não lhe são de exclusiva propriedade.

Trata-se da necessidade de a coletividade cuidar de si, de sua história, de suas expectativas e de suas fragilidades. E se estas são necessidades da coletividade é fundamental que ela própria tome parte do processo decisório, sem transferir responsabilidade, mas assumindo-as cooperativamente. Sobre o cuidado Boff (2009, p. 22) doutrina

O cuidado é aquela condição prévia que permite o eclodir da inteligência e da amorosidade, orientador antecipado de todo comportamento para que seja livre e responsável, enfim tipicamente humano. Cuidado é gesto amoroso para com a realidade, gesto que protege e traz serenidade e paz. Sem cuidado, nada que é vivo sobrevive. O cuidado é força maior que se opõe à lei de entropia, o desgaste natural de todas as coisas, pois tudo de que cuidamos dura muito mais.

No contexto da escola, a atenção ao cuidado é acima de tudo a consolidação do entendimento do que seja pertencimento, especialmente concebido no contexto de uma instituição pública. A compreensão da necessidade de cuidar é também um exercício de aprendizagem quando se está procurando soluções para demandas emergentes no processo de gestão do espaço e do tempo escolar.

**O conselho escolar, entre fatos e saberes, consolidando valores**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A consolidação de valores é uma característica inerente à prática do círculo de cultura, aplicado a qualquer contexto. Especificamente, mas não exclusivamente, na relação entre círculo de cultura e a vivência do conselho escolar nos moldes do que é realizado na EEB Frei Lucínio Korte vislumbra a consagração dos seguintes valores:

- a) **Comunhão:** por meio do círculo de cultura a relação entre os conselheiros e do conselho escolar estabelece uma real comum-uniidade que inspira uma comun-união. Por meio desta relação os diferentes atores assumem para si e para os segmentos e instituições que representam, a atribuição de buscar a unidade entre os diferentes partindo de suas semelhanças. Assim a unidade se estabelece como uma descoberta constante diante de cada desafio que se apresenta, não visto como um problema da escola, mas uma demanda coletiva onde todos podem assumir uma parcela de responsabilidade.
- b) **Iniciativa:** o fortalecimento do conselho escolar a partir da necessidade de se buscar soluções e não apenas culpados e circunstâncias negativas é uma forma de desafiar os atores/conselheiros permanentemente. O desafio é sempre uma forma de provocar para que haja mobilidade como um processo de inicia-ação. Começar uma nova ação é uma oportunidade de finalmente estabelecer uma solução para um problema sobre o qual já se projetaram solução já conhecidas sem sucesso. Por esta razão a presença de representantes da sociedade sem relação direta com a escola é uma forma de aplicar soluções pouco conhecidas ao meio, mas que devidamente estudadas poderão prover o processo de gestão de êxito.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- c) Reciprocidade: o constante diálogo e a presença efetiva de inúmeros atores de diferentes cenários da comunidade estabelece uma relação de compromisso multilateral em favor da resolução de problemas que atingem a todos. Assim cria-se um ambiente de colaboração recíproca entre todos, estabelecendo-se um compromisso cooperativo inserindo nos debates, conceitos como integralidade, complexidade e diversidade.
- d) Comprometimento: a partir do momento em que criam-se relações de reciprocidade entre os agentes participantes do processo estabelece-se entre eles um compromisso. Com-prometer significa que através da interação em sentido de comum-união, esta deve estar intimamente ligada com o prometer que cada um deve fazer em relação aos demais. Assim uma problemática do cotidiano escolar é também das demais entidades e por isso todas devem oferecer sua contribuição, seu questionamento e sua disponibilidade franca em colaborar.
- e) Solidariedade: a unidade estabelecida entre os atores que compõe o conselho escolar não apenas uma junção em torno de um problema e suas soluções. É também um espaço em que debatem-se estratégias e ações que sejam capazes de intervir positivamente no cotidiano da comunidade. Por meio disto, mesmo não havendo necessariamente um problema ou demanda, é possível estabelecer ações que qualifiquem o viver dos membros da comunidade, fomentando um caráter humano e ético ao fazer das diferentes entidades.

Há porém um valor que serve como uma linha mestra responsável por tecer as relações entre todos os demais valores: o diálogo. Por meio deste valor a método do

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

círculo de cultura transcende a ação individual e pretere de uma ampla disposição ao diálogo. Supõe-se que os dialogantes revistam-se de humildade para perceberem-se aprendentes e ensinantes permanentes. Nesta perspectiva, os valores infundem nos atores do conselho escolar, um protagonismo fundamental fazendo-os sujeitos da história de sua comunidade.

Assim o conselho escolar não trata apenas de temas diretamente relacionados à gestão da escola, mas também relativa à trabalho, cidadania, educação alimentar, saúde, educação sexual, liberdade, felicidade, valores éticos, política, direitos sociais, religiosidade, cultura, direitos humanos, etc. Não por acaso, aborda a prática social na perspectiva do exercício da cidadania, e da participação política, buscando soluções para problemas que se relacionam à vida das pessoas.

### **Dizeres conclusivos**

A composição de um conselho escolar, com o intuito de constituir um clima interativo entre comunidade e escola, deve observar rigorosamente o contexto em que se pretende fazê-lo. Portanto, há que se estabelecer uma leitura de contexto para que se possa estabelecer a interação necessária.

Por interação necessária, compreende-se a dimensão com que cada instituição pode e deve contribuir com a outra, respeitando sua autonomia, sua identidade e sua personalidade social. O respeito ao figurino regimental de cada instituição, garante que a intervenção em problemas comuns seja dosada conforme as possibilidades de alcance de cada ator do conselho escolar.

Da mesma forma há que se compreender que o conselho escolar não é a tábua de salvação da sociedade ou mesmo da escola, mas um instrumento vigoroso em favor da busca de soluções. Seu protagonismo está na mobilização social em favor de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ações e transformações que sejam legitimamente respaldadas pela legalidade e moralidade, não assumindo, portanto, nenhum compromisso salvacionista.

Por fim, é preciso reafirmar que estas palavras conclusivas não esgotam o tema, mas ao contrário relatam o quanto ainda há que por se fazer e compreender. As particularidades contextuais a que nos referimos, ao serem lidas em sua complexidade, irradiam novas demandas de estudos que estabelecerão novos entendimentos. Esta é a integralidade democrática que se constrói em espaços em que o diferente e o diverso tem garantida a sua expressão.

A grande conclusão é de que o conselho escolar, é fundamentalmente um espaço humano em contínua construção e sua expressão é temporal e espacialmente inesgotável. Novos sujeitos (novos atores) agregarão novas formas de pensar, agir e ser e a cada momento teremos um novo conselho escolar. Este novo é possível se cada ator tiver seu espaço e seu existir respeitados e assumidos pelos demais, com igualdade de oportunidade de manifestação, mérito do método do círculo de cultura.

### Referencias

- BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O despertar da águia: a dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade..** Petrópolis: Vozes. 1998.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999
- \_\_\_\_\_. e SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra. 1996.
- WITTMANN, Lauro Carlos. "Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor" *In Em Aberto*. Brasília.V.19. n.72. P 88-96. Fev.Jun.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

2000.

Disponível

em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1094/995>.

Acesso:

12.Set.2015.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **Investigação didática de ambientes com realidade virtual aumentada na aprendizagem de Física Moderna Contemporânea: uma abordagem semiótica**

**Por:** Dayani L. S. Rabello<sup>53</sup>;  
Henrique Sebastião de Souza<sup>54</sup>

&  
Thiago Queiroz Costa<sup>55</sup>  
thiago.costa@ifpr.edu.br

### **Resumo**

O ensino de Física no Brasil tem evidenciado uma problemática crescente, advinda dos consideráveis índices de evasão nos cursos de licenciaturas e pela objeção dos alunos frente aos conteúdos do ensino médio. Esses fatos se relacionam entre si e têm por cerne a formação do docente, que devido às condições de trabalho a ele submetidas, restringe-se ao estudo da Mecânica Clássica, norteado pelo ensino nos moldes da educação tradicional. Consoante ao exposto, nota-se uma célere massificação do ensino de física, direcionada aos métodos da aprendizagem tradicional e fundamentada na utilização de provas escritas como instrumentos de avaliação. Nesse sentido, este trabalho objetiva dinamizar o ensino de física, investigando a influência de ambientes com Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA) na aprendizagem dos conceitos físicos. A metodologia far-se-á a partir da análise textual discursiva, prevê-se ainda, uma intervenção quantitativa dos resultados por meio da análise de conteúdo dos resultados, num contexto semiótico. A imersão dar-se-á de forma interativa entre material e aluno, de modo que possa contribuir ao aprimoramento do processo de ensino aprendizagem. Estes ambientes serão criados a partir do uso de softwares gratuitos de modelagem em três dimensões (3D) e a utilização de celulares com o aplicativo adequado ao QR Droid, pois são acessíveis e de baixo custo, baseado no Google Cardboard®, resultando num conjunto de software com o auxílio de um smartphone, que possibilita à interação tecnológica. A partir disso, foram aplicados os recursos didáticos numa turma de graduação em física do 7º

<sup>53</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Física pelo IFPR/ Bolsista PIBIC.

<sup>54</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Física pelo IFPR/ Bolsista Pbis\_FA.

<sup>55</sup> Mestre em Física e Coordenador do curso de Eletrotécnica pelo IFPR/ Orientador do projeto.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

período, a maioria dos acadêmicos disse ter gostado da prática e que levaria futuramente para as salas de aula na educação básica, pois desperta interesse devido à interação tecnológica. Por fim, a utilização de recursos RV e RA se mostraram como dispositivos de baixo custo e essenciais à inovação educacional na disciplina de Física no Brasil, de modo que promoveu aprendizagens condizentes ao mundo atual e às necessidades da transformação didática no ensino da física.

**Palavras-Chaves:** Realidade Virtual; Realidade Aumentada; Semiótica; Física Moderna Contemporânea.

### Resumo

*Instruado de fiziko en Brazilo montris kreskantan problemon, ŝprucante konsiderinda malfideliĝo indicoj en studentaj kursoj kaj la objeton de studentoj kompare al la mezlernejo enhavo. Ĉi tiuj faktoj rilatas al unu la alian kaj havas la kernon trejnado de instruistoj, kiuj pro laborkondiĉoj submetita al ĝi, estas limigita al la studo de klasika mekaniko, gvidita de la instruado laŭ la linioj de tradicia edukado. Laŭ la supre, ekzistas rapida maso de la instruado de fiziko, direktita al la metodoj de tradicia lernado kaj bazita sur la uzado de skribitaj provoj kiel takso-instrumentoj. En ĉi tiu senso, ĉi tiu laboro celas eficiente la instruado de fiziko, enketante la influo de medioj kun Virtualaj realaj (VR) kaj Realajo Pliigita (AR) en la lernado de fiziko konceptoj. La metodiko estos de la diskurso-teksta analizo, estas antaŭvidita plia interveno de kvanta rezultojn tra la rezultoj de enhavo analitiko, semiotic kunteksto. La mergo okazos interaktive inter materialo kaj studento, por ke ĝi povas kontribui al plibonigo de la procezo de instruado de lernado. Ĉi tiuj medioj kreigos de la uzo de libera modelanta programaro en tri dimensioj (3D) kaj la uzo de poŝtelefonoj kun la konvenan aplikon al QR Droid ĉar ili estas malaltekosta kaj malalta kosto, bazita en Google Kartono ©, rezultante en aro de Programaro kun helpo de inteligenta telefono, Kiu ebligas teknologian interagon. El tio, la instruado rimedoj estis aplikita en diplomito klaso en fiziko de la 7a periodo, plej kleruloj diris li ŝatis la praktikon kaj ke estonte kondukus al la klasĉambroj en baza edukado ĉar vekas intereson pro teknologia interagado. Fine, la uzo de VR kaj AR trajtoj estas montritaj kiel malkara aparatoj kaj esenca al eduka novigo en la disciplino de fiziko en Brazilo, por ke promociita lernanta konsekvenca kun la nuna mondo kaj la bezonoj de la pedagogia transformo en fiziko edukado.*

**Ŝlosilvortoj:** Virtuala Realajo; Reala Realeco; Semiotiko; Moderna Fiziko.

### Abstract

*The teaching of Physics in Brazil has evidenced a growing problem, arising from the considerable dropout rates in undergraduate courses and the students' objection to the*

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*contents of secondary education. These facts are related to each other and are based on teacher training, which due to the conditions of work submitted to it, is restricted to the study of Classical Mechanics, guided by traditional education. According to the above, there is a rapid massification of the teaching of physics, directed to the methods of traditional learning and based on the use of written tests as evaluation instruments. In this sense, this work aims to dynamize the teaching of physics, investigating the influence of environments with Virtual Reality (RV) and Augmented Reality (RA) in the learning of physical concepts. The methodology will be based on the discursive textual analysis, it is also predicted a quantitative intervention of the results through the analysis of content of the results, in a semiotic context. The immersion will take place in an interactive way between material and student, so that it can contribute to the improvement of the process of teaching learning. These environments will be created from the use of free 3D modeling software and the use of mobile phones with the QR Droid application, since they are affordable and inexpensive, based on Google Cardboard ©, resulting in a set of software with the help of a smartphone, which enables technological interaction. From this, the didactic resources were applied in a graduation class in physics of the 7th period, most of the students said that they liked the practice and that it would lead to the classrooms in the basic education, since it arouses interest due to the technological interaction. Finally, the use of RV and RA resources proved to be inexpensive and essential devices for educational innovation in the discipline of Physics in Brazil, so that it promoted learning appropriate to the current world and to the needs of didactic transformation in the teaching of physics.*

**Keywords:** Virtual Reality; Augmented Reality; Semiotics; Modern Modern Physics.

## **Introdução**

A aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos, que pode ser realizada de diversos métodos e em ambientes de interação formal ou informal. A educação, atualmente, possui resquícios da chamada educação tradicional, a qual imperou desde os primórdios do ensino no Brasil, e ainda hoje, têm seus traços mantidos e fortalecidos por políticas públicas conservadoras. Isso porque o ensino

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tradicional teve ampla aplicação histórica, mantida pela necessidade de se formar cidadãos disciplinados frente às militâncias governamentais.

Entretanto, o ensino se tornou monótono e desmotivador, uma vez que a didática de décadas atrás não consegue entrar em conformidade com a atual realidade e contexto social/tecnológico dos alunos. Percebe-se que o ensino de física no país vem apresentando deficiências significativas, devida dos consideráveis índices de evasão nos cursos de Licenciatura, falta de profissionais formados para atender as demandas da educação básica e, ainda, pela objeção dos discentes em relação à disciplina. Frente a isso, encontra-se a figura do professor e sua formação docente, o qual se limita frente aos problemas estruturais e conceituais do sistema educacional vigente, o que implica numa formação omissa, cuja prática pedagógica, por vezes, torna-se comprometedora.

Em vista disso, há a necessidade de se buscar métodos didáticos que promovam o ensino de física de maneira confortável e atrativa aos discentes, de modo que possam ser motivados a aprender os conteúdos programáticos do ensino médio e da graduação, sem que para isso se tenha que memorizar fórmulas matemáticas e métodos de resoluções decorativos. Dessa forma, a investigação acerca da influência didática de Realidade virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA) se mostra relevante ao processo de ensino aprendizagem em física, uma vez que a interação virtual poderá contextualizar temas e sair do abstracionismo existente entre aluno e conteúdo. A abordagem semiótica destes ambientes tecnológicos mostrará, ainda, como as influências dos recursos didáticos poderão ajudar a angariar dados que possam ser utilizados na investigação do processo de ensino aprendizagem de física.

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou dinamizar o ensino de física,

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

investigando a influência de ambientes com Realidade Virtual e Realidade Aumentada na aprendizagem de Física Moderna Contemporânea, relevando, ainda, a importância que as novas tecnologias podem resultar no contexto da aprendizagem. A Realidade aumentada é um recurso tecnológico de interação entre objetos e o mundo virtual, acessível a todos pelo uso de celulares com o aplicativo pelo QR Droid, já a Realidade Virtual é a imersão no mundo virtual 3D, em que os sentidos são estimulados por meio de um ambiente simulado, sendo possível com a utilização do óculo RV e o aplicativo nos celulares. A partir da aplicação dos recursos didáticos numa turma da graduação docente em física, percebeu-se que a proposta da inserção das tecnologias nas aulas de Física Moderna Contemporânea despertam maior interesse e curiosidade aos alunos, uma vez que consegue relacionar teoria e prática de forma menos abstracionista. Os acadêmicos contribuíram, de maneira significativa, ao responderem um questionário com contribuições e melhorias em relação aos recursos didáticos da RV e RA.

Por tudo isso, esta pesquisa se mostrou relevante ao campo educacional, num contexto didático do ensino de física, uma vez que este processo investigativo demonstrou dados que apontassem em melhorias ao ensino de física a partir da utilização de recursos tecnológicos didáticos RV e RA. Além disso, a fundamentação metodológica considerou a análise de conteúdo como fator qualitativo dos dados obtidos a partir da interação virtual com os recursos didáticos aplicados (questionário – Anexo I), de modo que os acadêmicos contribuíram acerca dos fatores positivos e negativos de tais recursos, a fim de que pudéssemos analisar as melhorias de tais recursos em sala de aula, até porque a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é um caminho condizente ao mundo atual da educação e às necessidades da inovação no ensino da física.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **Ensino de Física no Brasil**

A educação é um processo de transformação intrínseco a todos os indivíduos, para Saviani (1996) a educação é a transmissão de conhecimentos mútuos entre os indivíduos de forma que os integre em sociedade. Dessa forma, a construção do conhecimento é precedida da interação com outros indivíduos e com o meio (VIGOTSKY,1991). Esta construção só pode ser considerada relevante quando novos conhecimentos passam a significar algo para o aprendiz, de modo que esse consiga resolver problemáticas de maneira autônoma. Frente disso, para que o ensino de física seja significativo é necessária à utilização de recursos metodológicos que possam ser incorporados à estrutura cognitiva do aprendiz, a fim de consolidar seu conhecimento prévio e enriquecê-lo. Os ambientes com realidade virtual têm por objetivo, justamente, esta incorporação do método na construção do conhecimento, em que o aprendiz possa ser capaz de imergir nas ocorrências físicas observadas e, assim, criar hipóteses ou deduzir conceitos que possam explicar tal fenômeno investigado, a fim de que ele faça parte do processo de construção dos conceitos físicos. O uso de TIC também pode ser considerado uma metodologia de grande relevância, uma vez que aproxima a realidade dos alunos aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Segundo Moreira (2000) o ensino de física no Brasil recebeu influências de algumas tendências internacionais, no que tange o processo de ensino e implantação da disciplina. O desenvolvimento do curso de Física PSSC (Physical Science Study Committee) nos Estados Unidos, que foi um projeto que visou sanar algumas deficiências existentes no ensino médio. É relevante ressaltar que, apesar da correlação existente entre os tramites internacionais e nacionais, no que se refere à disciplina de física, cada processo teve sua especificidade e característica própria. Conforme Moreira



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(2000, p. 91) “trata-se de um projeto de renovação do currículo de Física no ensino médio [...] com materiais instrucionais educativos inovadores e uma filosofia de ensino de Física, destacando procedimentos físicos e a estrutura da Física”, tal projeto foi propulsor de vários outros grandes projetos curriculares para o ensino médio como o Nuffield (Inglaterra), o Harrard Physics Project (Estados Unidos) e o Projeto de Ensino de Física (Brasil).

No entanto, o ensino de Física no Brasil tem evidenciado uma problemática crescente, devida dos consideráveis índices de evasão nos cursos de Licenciatura, falta de profissionais formados para atender as demandas da educação básica e, ainda, pela objeção dos discentes em relação à disciplina. Esses fatos se relacionam entre si e têm por cerne a formação do docente, o qual se limita frente às dificuldades estruturais e conceituais do sistema educacional vigente, o que implica numa formação omissa, cuja prática pedagógica, por vezes, torna-se comprometedora. A partir de pesquisas referentes ao ensino de física, chegou-se ao entendimento de que este ensino necessitava de abordagens específicas, segundo Moreira (2000, p. 95):

(...) os projetos foram muito claros em dizer como se deveria ensinar a Física (experimentos, demonstrações, projetos, “hands on”, história da Física), mas pouco ou nada disseram sobre como aprender-se-ia esta mesma Física. Ensino e aprendizagem são interdependentes; por melhor que sejam os materiais instrucionais, do ponto de vista de quem os elabora, a aprendizagem não é uma consequência natural.

A partir disto, tem-se uma célere massificação do ensino de física, direcionada aos métodos da aprendizagem tradicional e fundamentada na utilização de demonstrações de fórmula, experimentos e provas escritas como instrumento de avaliação. Esta desmotivação educacional se justifica ainda pela inércia das políticas educacionais frente aos avanços tecnológicos, isso porque o ensino de física não se

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mostra em conformidade com os recursos tecnológicos existentes, o que causa certa estagnação e desmotivação nos aprendizes. Nesse sentido, a busca por métodos tecnológicos de aprendizagem se mostra um diferencial no ensino de física, a abordagem dos conceitos com Realidade Virtual é a união tecnológica dos conhecimentos envolvidos, de modo que se possam diversificar os métodos do ensino de física por intermédio de diferentes recursos didáticos, a fim de se construir uma prática pedagógica atrativa e dinâmica em detrimento dos métodos tradicionais do ensino de física. Distanciar a abstração dos conceitos físicos é um fator relevante para uma aprendizagem significativa, conforme Bezerra (2009, p.4):

É importante lembrar que há sempre algum nível de abstração na aplicação do conteúdo, mostrando que é necessária uma representação abstrata no aprendizado de física. Sendo, portanto, uma linguagem que muitos não dominam, faz-se necessário a realização de uma transposição didática, ou seja, trazer o conhecimento científico para a sala de aula em um nível que os alunos consigam compreendê-lo.

Neste sentido, os recursos tecnológicos se mostram como um fator de aproximação entre o conceito físico teórico e o objeto observado, de modo que o aprendiz possa se relacionar com o objeto investigado. Os objetos didáticos com Realidade Virtual e Realidade Aumentada são meios de interação tecnológica entre conceito e realidade, cujo aluno irá imergir e sair do abstracionismo advindo do quadro negro.

### **Ambientes com realidade virtual e realidade aumentada**

Nas últimas décadas houve uma ascensão dos meios de comunicações e tecnológicos, que intensificou a virtualização dos vários fatores da vida humana, como



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

comunicação, informação, economia, e até mesmo a inteligência. A palavra virtual serve para identificar inúmeras potencialidades computacionais existentes, mas que não se opõe à realidade, nem possui sinônimos como ilusório ou falso. Trata-se de um movimento tecnológico que imerge a vida real num ‘mundo virtual’, por intermédio dos sentidos. Em vista disto, nota-se a popularização dos ambientes virtuais nos mais diversos aspectos sociedade, o que demonstra a necessidade de se adequar tal movimento tecnológico em âmbitos da vida civil como a escola, por exemplo.

A Realidade Aumentada tem sido também, uma tecnologia muito utilizada em jogos que proporcionam maior interação entre objeto e usuário. Trata-se de uma tecnologia com certa “personalidade”, pois esta cada vez mais cordial e responsiva às ações humanas. Esta mistura entre virtual e real, proporcionada pela RA, promove maior interatividade e abre caminhos para novas dimensões da imaginação, parece que os objetos estão “pulando para fora”, porém é a imaginação que está imersa e limitada no objeto analisado. A interação ocorre pela programação de celulares com a leitura do QR Droid, que possibilita a interação entre objeto e conteúdo.

Conforme Oliveira (2000) os ambientes virtuais podem ser designados de diferentes modos, como: realidade virtual, mundo virtual, realidade arquitetada, ambiente sintético são modos diferentes de significar a interação do computador com o ser humano. Além disso, possuem algumas características comuns como: visão tridimensional, imagens dinâmicas, interatividade, interação multimodais e referenciais do usuário, podendo ainda, apresentar fatores sonoros.

Os ambientes virtuais são ambientes computacionais que se aproximam da realidade humana com estilos tridimensionais, estando o indivíduo imerso neste mundo paralelo por meio dos sentidos. Trata-se de um estilo de interação cujos

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sentidos humanos são envolvidos, ou seja, imersos no ambiente virtual. Há muitas tecnologias que abordam ambientes virtuais, como: rastreadores, luva de dados, dispositivos para diversas partes do corpo, que aguçam sentidos diferentes; dentre estes se destaca o óculo com imersão virtual, o qual se constitui de um software computacional para celulares, juntamente com um óculo baseado no Google Cardboard, cuja finalidade é fazer com que haja imersão virtual em ambientes de realidades físicas diferentes em 3D. Para Oliveira (2000, p. 22) “[...] possibilitam a renderização de imagens de acordo com o ponto de vista do usuário permitindo tirar partido de um importante fator humano: a acuidade visual humana [...]”.

Frente às problemáticas e aos desafios encontrados no ensino de física no Brasil, percebe-se que os ambientes com realidade virtual e realidade aumentada podem ser utilizados como um material metodológico, que aproxima os fenômenos físicos da realidade dos aprendizes, de modo que há interação entre o mundo real e virtual na busca por respostas aos conceitos físicos trabalhados. Nesse sentido, os ambientes virtuais podem ser descritos em três dimensões: imagem e som, conforme as componentes espaciais; e ainda a movimentação dentro do cenário virtual, relevando a noção de espaço e posição por intermédio da imersão.

A imersão virtual acontece por meio da intensificação dos sentidos, muitas vezes a imersão pode ser entendida como um sentimento de presença e engajamento com o objeto observado. Entretanto, não existe uma definição conceitual para a imersão, é definido somente como um estado de presença ou engajamento, de modo que por presença se entende o sentimento de sentir-se fisicamente dentro do espaço virtual e por engajamento o sentimento de envolvimento e aprofundamento na atividade trabalhada (OLIVEIRA, 2000). A imersão acontece de maneira proporcional



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

aos conhecimentos do usuário com os signos pertencentes à imersão. Dessa forma, a imersão acontece em função dos fatores do usuário, pois se por um lado há a intensificação dos sentidos e sensações mentais, por outro o mundo real tende a ser contínuos nos usuários, bem como seus fatores. A imersão é um diferencial, que paraleliza o mundo real do mundo artificial, pois o mundo real se limita pelos fatores da mente, do corpo numa parametrização do espaço com o tempo; já o mundo artificial é abstratamente teórico e inatingível. Conforme Oliveira (2000, p. 50):

[...] imersão é mais amplo do que aquele que é correntemente descrito pela literatura especializada em realidade virtual. Não falamos apenas nos sentidos humanos como um conjunto de cinco sentidos mas consideramos toda uma rede complexa de signos que engloba os signos normalmente associados aos sentidos humanos mas vamos além ao considerar outras fontes de signos intrínsecas ao ser humano.

Nesse sentido, percebe-se que a imersão não atinge o mesmo resultado em públicos com saberes diferentes, uma vez que um mesmo ambiente pode admitir um nível de imersão alto dependendo da experiência do participante ou então, baixo. Tudo o que se pode admitir é que o ambiente virtual irá atingir certo nível de imersão, seja ele mais elevado ou não, a depender dos conhecimentos prévios do participante. Assim, pode-se dizer que não há um significado definido de imersão, mas sim, pode-se pensar em níveis de expressar este fenômeno, seja para diferentes aplicações.

Apesar das várias pesquisas sobre ambientes virtuais, há ainda poucos esforços para entender o processo de interação humana em ambientes virtuais. Conforme Oliveira (2000, p. 51) “a maioria absoluta da pesquisa sobre ambientes virtuais conduzida até agora fixou-se em aspectos técnicos [...] como consequência disto, o design da interação humana nestes ambientes tem sido pobre e raramente



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

avaliado”. Nota-se que o processo de interatividade por vezes se torna comprometedor, o que implica numa imersão carente ou fracassada. Assim, a utilização da Realidade Virtual e Realidade Aumentada foram formas compensatórias uma em relação a outra, uma vez que se a RV proporciona a imersão virtual numa programação 3D, a RA proporcionará a interatividade entre objeto e conceito, em que as duas utilizadas de maneira simultânea poderá angariar melhores resultados didáticos no ensino de Física Moderna Contemporânea.

### **Abordagem semiótica dos ambientes virtuais**

A semiótica é o estudo aprofundado dos signos, trata-se de um modo de ver o mundo considerando linguagens diferentes, tais como: a linguagem das danças, da música, da cenografia, dos sonhos, das esculturas..., ela objetiva investigar todas as linguagens possíveis, a partir dos fenômenos que possuem alguma significação e sentido (OLIVEIRA, 2000). O desenvolvimento da semiótica foi se moldando com os trabalhos do filósofo Charles Sanders Peirce (1839-1914) e do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1915), a partir desta construção de significado, esta ciência se volta aos estudos dos signos, que são representações de alguma coisa que possui capacidades ou aspectos semelhantes. Os signos podem ser entendidos como qualquer coisa veiculada a remeter pensamentos, como palavras, imagens, cheiros e etc..

Os vários métodos e técnicas de análise são características da semiótica, a qual não se limita em desenvolver apenas uma aplicação, mas sim, um conjunto de princípios englobantes que abrangem os mais variados tipos de linguagens. Assim, a semiótica é considerada uma teoria globalizante, pois permite uma análise sob o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ângulo da significação, construindo sentidos e interpretações. Esta abrangência de campo se explica com Oliveira (2000, p. 65) “seu campo de atuação é vasto indo desde o estudo da comunicação em comunidades não humanas até o estudo social das ideologias, passando pelo estudo dos códigos morais, políticos, econômicos, religiosos, militares e das doenças enquanto os sintomas que produzem”, nota-se uma vasta aplicação da semiótica nas linguagens existentes.

A semiótica de Peirce se propõe a explicar, na busca dos efeitos, o significado de uma proposição, logo, sua teoria possui valor lógico filosófico, cujo princípio se funde na corrente materialista, em que tudo é passível de mudança. A base da semiótica peirciana é a lógica desenvolvida através dos signos, esta lógica se apresenta em três ramos, segundo Oliveira (2000, p. 76):

- (1) A Gramática Especulativa, que estuda a natureza geral e significado dos signos, cuja preocupação relaciona-se com as condições gerais pelas quais os signos produzem assertivas.
- (2) A Lógica Crítica que preocupa-se com a classificação dos argumentos, determinando a validade e o grau de forças de cada um de seus tipos.
- (3) A Retórica (ou Metodêutica) que dedica-se ao estudo dos métodos a serem observados na investigação, exposição e aplicação da verdade.

Na semiótica de Peirce os signos não possuem significados concretos, são abrangências que enquadram os fenômenos do universo de modo a estabelecer uma relação lógica. Para Oliveira (2000, p. 78) “os signos se desenvolvem por meio de um processo dialético de continuidade e crescimento”, ou seja, tudo aquilo que é interpretado pelos pensamentos são signos, que possuem uma continuidade entre si e que se relacionam com a inteligência, mente, crescimento, aprendizagem e vida



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

humana.

As representações semióticas, quando associada a elementos mentais, precedem aos signos que estão relacionados a determinado tema. Sendo assim, não há conhecimento sem representação, o uso de representações semióticas objetiva não apenas a mera exteriorização dos signos, mas sim, a concretização dos conhecimentos cognitivos e conceituados. Estas construções semióticas se constituem pelo emprego dos signos, que possuem regras próprias de funcionamento, a exemplo disso, tem-se: figuras geométricas, fórmulas matemáticas, gráficos, os quais são representações que pertencem a registros semióticos diferentes (KLEIN, 2011).

A teoria semiótica Peirciana se baseou nos conceitos de fenômeno tanto de Hegel como de Kant, no que tange a experiência dos fenômenos e a forma de se expressar. Trata-se de uma teoria fundamentada em signos, ou seja, nas formas de apresentar algo. Os signos dispõem de componentes, como a representação, o objeto e o interpretante, cada um possui uma função diferente no processo de ensino. O primeiro assume o papel da força de pensamento, expressa em razão do signo; já o segundo exerce a complexão daquilo conhecido, por meio do processo semiótico; e o último, constitui-se dentro deste processo, ou seja, muda gradativamente conforme a abordagem do signo. É a partir da conexão lógica do primeiro com o segundo que o terceiro será formado, sendo que na sua transformação haverá uma evolução do processo semiótico, de modo que se consolide a interdependência entre os três componentes. Isso se reflete a um processo contínuo, ou seja, haverá novas criações de processos semióticos que seguirão em constância, resultando em novas cadeias de significação no indivíduo.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Nesse sentido, a abordagem semiótica dos ambientes virtuais está associada quando se objetiva a análise da influência dos ambientes virtuais para o ensino de física, de modo a identificar esta interação por meio do processo de ensino aprendizagem. Após definido o ambiente virtual é preciso delimitar as entidades de comunicações semióticas, de modo que possam orientar a definição dos domínios observados para análise. Nos domínios há uma extensa composição de recursos, sejam eles organizacionais ou representacionais. O fato é que é preciso modelar o ambiente virtual, ou seja, delimitar quais pontos relevantes será objetivado pela aplicação do ambiente virtual, e ainda, determinar seus sistemas de representações, suas linguagens e formas de análise semiótica, considerando a lógica e os limites dos conteúdos abrangentes. A abordagem semiótica deve estar materializada numa linguagem natural para que possa ser confrontada com os objetivos de modo coerente, para Oliveira (2000, p. 141) “os objetivos estabelecidos [...] não deve ser tão pequenos a ponto de não contemplar elementos do domínio (entidades e comunicações) necessários ao ambiente virtual e nem ser tão grande a ponto de incluir elementos desnecessários ao ambiente virtual”.

Geralmente, os ambientes virtuais possuem uma forma de imersão do usuário, embora varie conforme o ambiente, mas a delimitação da entidade trabalhada não pode ser muito abrangente, levando em conta que apenas um sentido será trabalhado. Para Oliveira (2000) a coleta de informações dos ambientes virtuais deve ser realizada conforme o domínio do usuário e o interesse do coletor, ou seja, caso o usuário não se disponha de conhecimentos plenos no assunto a coleta deve ser elaborado por intermédio de textos, documentos, observações de campo, entrevistas



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ou outro material que informe ou registre o domínio encontrado; sendo possível ainda o uso formal ou informal sobre os domínios obtidos no campo ou em laboratório com o auxílio de gravações de vídeo e áudio.

A abordagem semiótica em ambientes virtuais é útil, pois possibilita o desenvolvimento de argumentos, princípios, técnicas, métodos e sistemas de modelagem que são produzidos seguindo uma estrutura lógica e dialética, a qual possui continuidade conforme a interação do usuário com os signos. Esta avaliação semiótica do ambiente virtual tem por cerne um objetivo estrutural (influência no ensino a partir do ambiente), o qual será engajado todas as estruturas de comunicação para a análise dos conteúdos. A imersão na realidade virtual deverá partir das concepções prévias do usuário de modo que este modele seu fluxo de signos do ambiente virtual e do mundo real, esta interação com o ambiente conforme Peirce será elaborada em três etapas: representação, interpretação e objeto, cuja interação dar-se-á do ponto de vista do usuário imerso.

A fim de se avaliar esta imersão do usuário, é preciso que haja a avaliação semiótica, que pode ser obtida a partir do domínio (expressão do significado) dos signos encontrados na imersão do ambiente virtual, pois diante de qualquer fenômeno a consciência humana produz signos, pensamentos como mediação entre o fenômeno e o ser. Para construção de significados do mundo que nos cerca há várias formas de representações, feitas por intermédio dos signos, símbolos que possam ser associados a sentimentos e forneça significado às coisas existenciais.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **Aplicação dos recursos didáticos**

A partir da utilização de recursos didáticos de RV e RA a metodologia foi aplicada em uma turma com 11 acadêmicos do 7º período noturno de Licenciatura em Física do campus Ivaiporã, em único encontro com duração de 1h40min, a fim de se analisar os resultados que estas didáticas podem angariar ao processo de ensino aprendizagem. Inicialmente, foi conversado a respeito dos conhecimentos pré-existentes em FMC, com foco na teoria da Relatividade e sua importância à Física Moderna. Feito isso, os acadêmicos foram divididos em dois grupos, sendo alternadas as metodologias: da Realidade Aumentada, com uso de celulares com o aplicativo específico; e da Realidade virtual, por meio da imersão no Óculo RV. A interação dos grupos com os objetos didáticos fez com que algumas dúvidas e explicações fossem discutidas durante o processo de interação com os recursos didáticos, havendo grande expectativa dos acadêmicos em compreender melhor o que estava relacionado à Teoria da Relatividade. Ao final da aplicação dos recursos didáticos de interação tecnológica, houve uma explicação geral sobre o que estava acontecendo e os acadêmicos puderam sanar suas dúvidas a respeito da FMC. Por fim, foi aplicado um questionário (Anexo I) com questões que pudessem obter a opinião dos acadêmicos sobre as vantagens, desvantagens e possíveis melhorias que os recursos didáticos poderiam sofrer, a fim de que pudessem ser utilizados nas aulas de física da educação básica. Os resultados dos questionários demonstraram o seguinte cenário, conforme as questões abordadas

### **1. Quais foram os conceitos aprendidos com esta prática?**

Foi unânime a afirmação de que puderam aprender os conceitos teóricos sobre Relatividade a partir dos recursos didáticos utilizados, cujos acadêmicos puderam relacionar a prática aos conceitos de dilatação temporal, contração do espaço e



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

velocidade da luz.

## **2. A proposta contribuiu ao ensino de Física Moderna Contemporânea?**

### **Justifique:**

Foi unânime a afirmação, em que todos alegaram ser um recurso tecnológico atrativo que poderá incentivar os alunos a querer aprender mais sobre o assunto, além de facilitar a compreensão e diminuir a abstração teórica.

## **3. O que mais lhe interessou nesta prática? Justifique:**

Cerca de 27% demonstrou um maior interesse na Realidade Aumentada com a utilização dos celulares, alegando ser um recurso tecnológico de maior acesso aos alunos da educação básica; outros 45% demonstrou maior interesse na Realidade Virtual com a utilização do óculo de imersão do VR, alegando ser mais atrativo e diferencialmente tecnológico aos alunos da educação básica; por fim, cerca de 27% alegou que os dois recursos tecnológicos, tanto a Realidade Aumentada, quanto a Realidade Virtual podem ser utilizados nas aulas de física da educação básica.

## **4. Quais os pontos positivos e negativos encontrados nesta prática?**

### **Justifique:**

A maioria dos alunos apontou como pontos negativos: dificuldade em baixar os aplicativos, alunos que não possuem celular, dificuldade na compatibilidade entre o aplicativo e o celular, problemas com a dispersão da sala, os óculos de VR não são encontrados em todas as escolas da educação básica. A maioria dos alunos apontou como pontos positivos: ajudar a compreender a teoria e sair do abstracionismo, desperta interesse por ser um recurso tecnológico, facilidade na utilização da TIC, inclusão da tecnologia na construção do conhecimento.

## **5. O que esta prática lhe proporcionou:**



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Cerca de 81% assinalaram a alternativa que afirma ter gostado da prática, pois dinamizou a aula e ajudou a compreender melhor os conteúdos da FMC; os outros 18% assinalaram a alternativa que afirma que a prática ajudou parcialmente, pois conseguem compreender melhor a FMC.

#### **6. Esta didática poderia ser melhorada? Como:**

Os acadêmicos sugeriram: disponibilizar o aplicativo antes para ver se os celulares são compatíveis com a programação, elaborar uma sequência didática para aplicar os recursos didáticos tecnológicos num maior espaço de tempo.

#### **7. Você como professor utilizaria este recurso em sala de aula:**

Cerca de 90% assinalaram a alternativa que utilizariam, pois os alunos iriam gostar e isso contribuiria para uma aprendizagem mais significativa; outros 10% assinalaram que não utilizariam, pois o recurso não contribui para uma aprendizagem significativa;

Por fim, pode-se concluir que a aplicação dos recursos didáticos obteve resultados significativos a cerca dos recursos metodológicos ao ensino de FMC, uma vez que dinamiza a aula e por se tratar de uma TIC pode interessar mais os alunos da educação básica. Os acadêmicos e futuros professores de física disseram que, por se tratar de um método didático tecnológico, utilizariam estes recursos metodológicos com algumas alterações didáticas, mas que manteriam a ideia central da interação, pois é um atrativo que desperta interesse e favorece o ensino aprendizagem. Dessa forma, pode-se perceber que a Realidade Aumentada e a Realidade Virtual são didáticas que podem servir de base à construção dos conhecimentos da FMC, bem como de outros conteúdos da física, já que proporciona interação e diminui a abstração dos temas.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Considerações finais**

A partir da análise semiótica dos dados encontrados na aplicação dos recursos didáticos tecnológicos, percebe-se que a utilização de ambientes com Realidade Virtual e Realidade Aumentada como instrumentos metodológicos para o ensino de física se mostram como ferramentas significativas ao processo de ensino aprendizagem aos alunos. A abordagem semiótica em ambientes com Realidade Virtual e Realidade Aumentada é um método de análise para investigação acerca da influência que as TICs resultam na aplicação didática em sala de aula, demonstrando resultados satisfatórios quando aplicados à turma de Licenciatura em Física do 7º período, os quais disseram ter gostado da prática metodológica da RV e RA, afirmando levar futuramente para as salas da educação básica de ensino de física. Diante disso, os resultados obtidos a partir desta pesquisa se mostram relevantes ao campo educacional do ensino de física no Brasil, de modo que este processo investigativo, de aprendizagens em ambientes tecnológicos de ensino, pode fornecer novas metodologias aos docentes na aplicação dos conteúdos de FMC, uma vez que se mostrou eficaz na interação e diminuiu a abstração conceitual do tema. Dessa forma, espera-se que a utilização da Realidade Virtual e Realidade Aumentada sejam vistas como caminhos possíveis à diminuição da abstração e aumento da empatia com o tema proposto, a fim de que possa resultar em melhorias nos níveis de ensino na educação básica, de modo que se promovam aprendizagens condizentes ao mundo atual e às necessidades da inovação no ensino da física.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Referências

- BEZERRA, D. P. et. Al. "A Evolução do ensino da física – perspectiva docente" *In Scientia Plena* v. 5, p. 094401 – 2009
- KIRNER C. & SISCOOTTO R. **Realidade Virtual e Aumentada: conceitos, projetos e aplicações**. Livro pré-simpósio. Petrópolis – Rio de Janeiro, 28/05/2007;
- Klein, Tânia Aparecida da Silva. **Perspectiva semiótica sobre o uso de imagens na aprendizagem significativa do conceito de biotecnologia por alunos do ensino médio** / Tânia Aparecida da Silva Klein. – Londrina, 2011.
- MOREIRA, M. A. "Ensino de Física no Brasil: Retrospectivas e Perspectivas" *In Revista Brasileira de Ensino de Física*. Vol. 22 - 2000.
- OLIVEIRA. O. L. de. **Design da Interação em Ambientes Virtuais: uma abordagem semiótica**. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991<sup>a</sup>.

## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO

1. Quais foram os conceitos aprendidos com esta prática?
2. A proposta contribuiu ao ensino de Física Moderna e Contemporânea? Justifique:
3. O que mais lhe interessou nesta prática? Justifique:
4. Quais os pontos positivos e negativos encontrados nesta prática? Justifique.
5. O que esta prática lhe proporcionou:  
( ) não me ajudou, pois não compreendo nada de FMC;  
( ) me ajudou parcialmente, pois agora consigo compreender melhor a FMC;  
( ) gostei, pois o ambiente virtual proporciona dinamicidade na aula e me ajudou a compreender melhor os conteúdos de FMC;
6. Esta didática poderia ser melhorada? Como:



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

7. Você como professor utilizaria este recurso em sala de aula:

( ) sim, pois os alunos irão gostar e contribui para uma aprendizagem mais significativa;

( ) não, pois não creio que este recurso contribua para uma aprendizagem mais significativa;



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Divulgação

**As origens gregas do racionalismo popperiano**

Iniciadores do modo discursivo racional inaugurado na Hélade Arcaica e que se mostraram a fonte da rica matriz do desenvolvimento racional e científico posterior. Popper levanta a questão da crítica ao método indutivo da ciência positivista, localizando-o historicamente no que denominou "mito baconiano" e em certa tendenciosidade de Aristóteles ao criar o método indutivo com base no procedimento socrático do elencho. Supõe-se compreender a relevância do convite de Popper quanto ao regresso aos gregos e sua motivação originária quanto à cosmologia e à teoria do conhecimento, através da possibilidade de melhor compreender a lógica da investigação científica popperiana, investigando as bases histórico-filosóficas de sua argumentação que, conforme se acredita, está diretamente estabelecida no veio do pensamento pré-socrático.



É mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea pela UNIOESTE e em Cognição e Linguagem pela UENF, é especialista em História, Arte e Cultura pela UEPG e em Saúde para professores e alunos dos Ensinos Fundamental e Médio pela UFPR, é graduado e licenciado em Filosofia pela UERJ. Servidor público federal, docente de Filosofia EBTN no IFPR.



978-613-0-16981-7



José Provetti Junior

**As origens gregas do racionalismo popperiano**

Visão cosmológica da conexão entre Metafísica e Ciência da Antiguidade para a prática epistemológica contemporânea

Novas Edições Acadêmicas

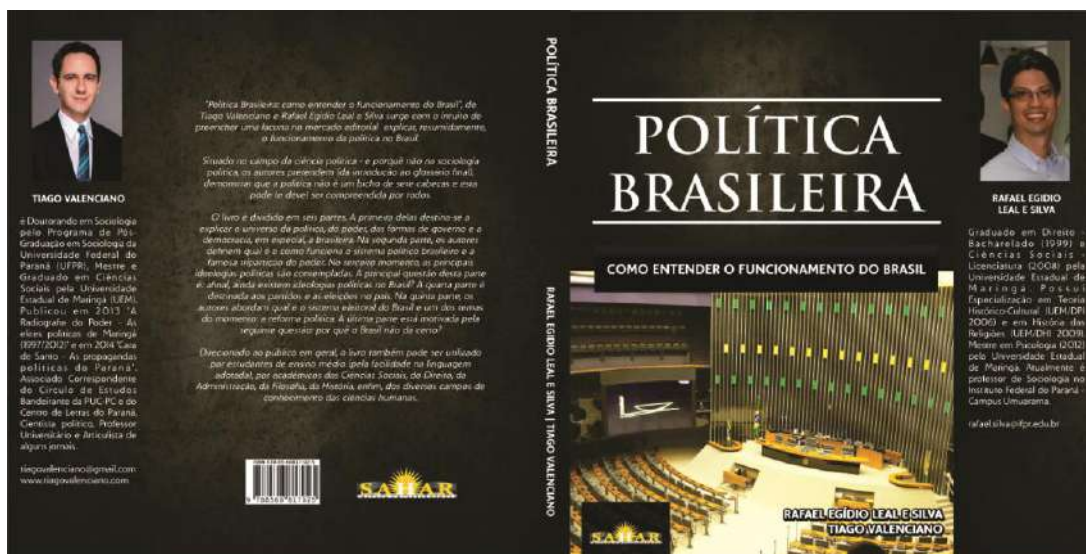
Por: José Provetti Junior. É disse que fala a obra: propõe-se a apresentar os resultados de uma pesquisa em torno das bases filosóficas da visão popperiana do conhecimento, pois se supõe, através da obra de Popper, **O Mundo de Parmênides: ensaios sobre a ilustração pré-socrática (TWP)**, a ideia de retorno aos gregos no que respeita à atitude originária destes quanto à filosofia. Iniciadores do modo discursivo racional, inaugurado na Hélade Arcaica e que se mostraram a fonte da rica matriz do desenvolvimento racional e científico posterior. Popper levanta a questão da crítica ao método indutivo da ciência positivista, localizando-o historicamente, tanto no que denominou “mito baconiano” quanto



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em certa tendenciosidade de Aristóteles ao criar o método indutivo, com base no procedimento socrático do *elencho*. Supõe-se compreender a relevância do convite de Popper quanto ao regresso aos gregos e sua motivação originária quanto à cosmologia e à teoria do conhecimento, através da possibilidade de melhor compreender a lógica da pesquisa científica popperiana, investigando as bases histórico-filosóficas de sua argumentação que, conforme se acredita, está diretamente estabelecida no veio do pensamento pré-socrático. O que possibilita compreender o conjunto da obra popperiana como sendo uma tentativa do filósofo em construir um sistema cosmológico autenticamente fundante, alinhado com o filosofar helênico arcaico, com vista aos desafios da filosofia e da ciência contemporâneos, no que se refere à Epistemologia.



**Por:** Tigo Valenciano & Rafael Egidio Leal e Silva

Vivenciamos na atualidade uma forte turbulência política em todos os âmbitos. Nunca a política esteve tão desacreditada como agora. Assistimos uma crise forte da qual ainda sabemos como será seus rumos e desdobramentos. Apesar deste mar revolto e de incertezas, o pensamento brasileiro é brindado com uma obra importante, fruto de profunda reflexão de seus autores, Tiago Valenciano e Rafael Egidio Leal e Silva.

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O livro “Política Brasileira: como entender o funcionamento do Brasil”, nasce como o preenchimento de uma lacuna no mercado editorial e principalmente na ciência política. A obra dos escritores tenta explicar, de maneira resumida, como funciona a política no Brasil, dentro do âmbito da ciência política.

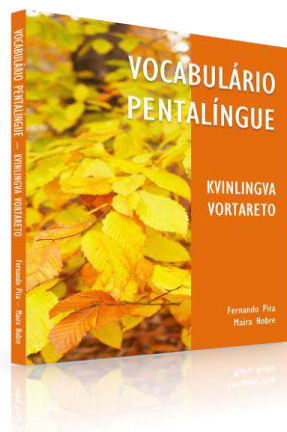
Tiago e Rafael pretendem, de maneira simples e objetiva, explicar desde a introdução ao glossário final, que a política não é um bicho de sete cabeças e que, apesar das incompreensões da atualidade, deve ser compreendida pelos brasileiros.

Esta obra é organizada em seis partes. A primeira destina-se a explicar o universo da política, do poder, das formas de governo e a democracia, em especial, a do Brasil. Na segunda parte, os autores Tiago e Rafael definem qual é e como funciona o sistema político brasileiro e a tripartição do poder. Na terceira parte, as principais ideologias políticas existentes são estudadas. E a principal questão discutida aberta nesta parte é: afinal, ainda existem ideologias políticas no Brasil? Na sequência, na quarta parte, os autores demonstram os partidos e as eleições no país. Na quinta, os autores abordam qual é o sistema eleitoral do Brasil e um dos temas do momento: a reforma política. A parte final tende a demonstrar porque a política no Brasil é algo tão complexo de ser compreendido. O trabalho é encerrado como um glossário com os principais conceitos abordados no livro.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica



### VOCABULÁRIO PENTALÍNGUE: *KVINLINGVA VORTARETO*

Por: Luiz Fernando Pita<sup>56</sup>

&

Maira Nobre<sup>57</sup>

Nossa prática pedagógica como professores de língua estrangeira mostra-nos que, a par das regras gramaticais, ortográficas e de pronúncia pelas quais os estudantes têm necessariamente de passar, um dos maiores empecilhos para um desenvolvimento mais rápido no idioma desejado é a aquisição de um vocabulário. Embora o aluno diversas vezes domine os conteúdos mencionados, faltam-lhes as palavras exatas para se expressarem.

---

56 Doutor em Letras Português-Latim pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, é mestre em Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e graduado em Letras Português-Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. É pesquisador-efetivo e Coordenador de Pesquisa do Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR, vinculado a Linha de Pesquisa de Idioma Internacional Neutro – Esperanto. É Diretor de Ensino da Associação Esperantista do Rio de Janeiro – AERJ.

57 É doutora em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, mestra em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e graduada e licenciada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. É Diretora do Departamento de Divulgação da Associação Esperantista do Estado do Rio de Janeiro – AERJ e Primeira-Secretária da Cooperativa Cultural dos Esperantistas – CCE.



**IF-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Por isso, resolvemos trazer a público a presente obra, que, longe de ser completa, oferece ao estudante o vocabulário de uso mais frequente nas situações que um falante de língua estrangeira vivencia.

**JPJ Editor**



**Site do Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR**

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/>

O **sítio do Grupo de pesquisas** foi elaborado para a veiculação das produções de ensino, pesquisa e extensão dos pesquisadores-efetivos, pesquisadores-colaboradores e pesquisadores-júniors da equipe investigativa.

Corresponde à demanda do Projeto de pesquisa, que visa a socialização e democratização de todos os saberes e conhecimentos produzidos pela equipe investigativa, nos moldes de geração de Filosofia, Ciência e Tecnologias sugerido pelo referencial teórico do Grupo, o filósofo e epistemólogo Karl Raymund Popper.

O sítio é composto por páginas de “Atualidades”, “Coordenações”, “Quem somos e o que pensamos”, “Lista de pesquisadores”, “JPJ Editor”, se subdividindo este site em: “Títulos”, “Vídeos-aula”, “Orientações para pedidos físicos de livros ou vídeos” e “Centro de análise de obras para publicação”.

O sítio do Grupo também possui o site para a “*IF-Sophia*: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológicas”, órgão de divulgação científica do Grupo.

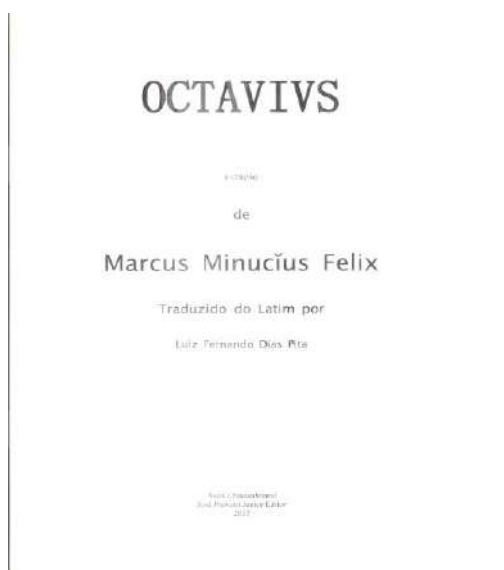


**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Há um link para Reportagens com professores e pesquisadores que já travaram conhecimento em alguma das atividades do Grupo de pesquisa. (Em construção). E um link para você se comunicar com a Coordenação Geral do Grupo de pesquisas e expor sua opinião e sugestões sobre o conteúdo do site.

Acesse e conheça os serviços públicos, estatais e gratuitos oferecidos pela equipe investigativa do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR!



**OCTAVIVS**

**De Marcus Minucius Felix**

**Tradução do Latim por Luiz Fernando Dias Pita**

**OCTAVIVS** foi escrito por Marco Minúcio Félix entre os anos de 175 e 190 d. C., e é apenas graças a um



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

feliz acaso que podemos, hoje, contar com essa peça-chave para preencher os bastante desfalcados quebra-cabeças da evolução da literatura em língua latina e o da aculturação do Cristianismo nas porções ocidentais do Império Romano, pois a obra chegou até nós unicamente por um grato engano de algum copista medieval que, confundindo seu título com a palavra "*octauus*", isto é, "o oitavo", incluiu-o como o oitavo livro do *Aduersus nationes*, de Arnóbio.

A historiografia cristã nos ensina que o processo de divulgação do Cristianismo começa, ainda no século I, pelo trabalho dos apóstolos juntos às sinagogas espalhadas pelas cidades de expressão grega do Oriente do Império, conseguindo aí formar os primeiros núcleos cristãos. Tais convertidos eram, como o próprio São Paulo, judeus que, por força da convivência, vinham, há já algumas gerações, construindo um diálogo entre sua tradição religiosa e a cultura helenística presente nessas cidades.

**É DISSO QUE TRATA essa obra:** é um empolgante e profundo diálogo entre o autor, patricio romano cristão e seus melhores amigos, romanos, a respeito das bases e fundamentos filosóficos da então nova religião. Tão perseguida pelo governo e incompreendida pelos cidadãos, vítima de preconceitos e de sincretismos com outras seitas do Império. Quem é mais próprio? As ideias do carpinteiro galileu ou a religião civil de Roma?

A obra se encontra disponível, gratuitamente, no sítio

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/#!ttulos/ch3p>



*IF-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica



**Investigações Filosóficas-Sophia: Umuarama – 2012 – Filosofia, Educação e Autonomia**

**Organizado por:**

**Alan Rodrigo Padilha**

**Rafael Egidio Leal e Silva e**

**José Provetti Junior**

**Investigações Filosóficas-Sophia: Umuarama – 2012 – Filosofia, Educação e Autonomia** é a transcrição dos seminários realizados durante o primeiro ano de realização do Projeto de extensão IF-Sophia, na cidade de Umuarama, versando sobre questões relacionadas a Filosofia enquanto processo de promoção da educação e autonomia humana.

**É DISSO QUE TRATA esta obra:** da análise crítica, por vários filósofos brasileiros, do papel dos saberes



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

filosóficos na promoção da autonomia cidadã, através da educação, tendo como referência alguns dos importantes pensadores contemporâneos da atualidade.

A obra se encontra disponível, gratuitamente, no sítio

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/#!ttulos/ch3p>

#### **Outros títulos da JPJ Editor**



#### **O dualismo em Platão**

**Por: José Provetto Junior**

**O DUALISMO EM PLATÃO tenta compreender as relações** psyché-sôma (alma-corpo). Essa motivação se fundamenta nas dificuldades engendradas pela Filosofia da Mente para estudar, refutar ou justificar a mencionada relação. Para aproximação do assunto intentou-se analisar o que Platão compreende por alma (psyché) e corpo (sôma), nas seguintes obras: “Timeu”, “Fédon”, “Fedro”, a “República”, “Apologia de Sócrates”, “Mênnon”, “Banquete”, “Sofista” e “Político”.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Embora seja uma pequena fração do conjunto das obras de Platão, acredita-se que essa amostragem seja suficiente para tentar alcançar o mencionado objetivo.

A hipótese que se defende é que não é possível a um grego da época de Platão conceber uma separação diametralmente oposta e radicalmente incomunicável entre o que a tradição filosófica convencionou chamar de Mundo Sensível e Mundo Inteligível, ou em outras palavras, aquilo que viria a fundamentar a distinção atual na Filosofia da Mente entre o mental e o físico.

É DISSO QUE TRATA esta obra: da análise crítica de uma amostragem das obras de Platão a respeito dos conceitos de alma e corpo, suas relações, imbricações e consequências, sob o enfoque a História Psicológica, das Ideias e das Mentalidades envolta no problema contemporâneo do campo da Filosofia da Mente que tenta explicar o que é a mente humana e suas interações com o corpo.

A obra se encontra disponível, gratuitamente, no sítio

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/#!ttulos/ch3p>



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica



### **A alma na Hélade: a origem da subjetividade Ocidental**

**Por: José Provetti Junior**

**TRADICIONALMENTE no campo filosófico, as concepções de** indivíduo, interioridade, subjetividade e demais correlatos ao conceito de indivíduo são creditados a Descartes, que viveu no século XVII, com sua reflexão metafísica que conclui com o famoso “penso, logo existo” (1996: 265-275).

No entanto, ao historiador da filosofia cabe a tarefa de investigar as raízes históricas da famosa asserção cartesiana e remontando à tradição filosófica anterior ao pensador francês, percebe-se que é possível investigar a rede de filiações conceituais que eclodirão em Descartes, advindas dos inícios do pensamento filosófico, na Grécia, em especial, no que se refere ao conceito de alma e pelo que se entendia sobre isso no pensamento pré-socrático.

Nessa medida, “A Alma na Hélade: a origem da subjetividade ocidental” é um trabalho no qual procurou-se estudar as bases do pensamento pré-socrático, as latências das noções de subjetividade e indivíduo ocidental sob a



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

perspectiva do desenvolvimento dos conceitos de alma, imortalidade e sobrevivência da alma ao fenômeno da morte.

Dessa investida de compreensão a respeito do pensamento e vivência psicossociais dos helênicos pré-socráticos, buscou-se demonstrar como se deu o afastamento dos deuses do cotidiano existencial das representações helênicas que os homens da época tinham a nítida percepção da desvinculação divina de seu dia a dia, observada através das doutrinas dos filósofos do período posterior a Sócrates, bem como os deslocamentos de valor aplicado à noção de *areté*, pelo corpo cívico.

**É DISSO QUE TRATA esta obra:** da análise crítica e histórica das bases culturais do pensamento filosófico grego em torno do conceito de alma sob a perspectiva da História das Mentalidades, das Ideias e Psicológica, buscando tornar mais compreensível a Filosofia pré-socrática.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Chamadas públicas**

1. Julho/ 2018 – Cidadania, democracia e representatividade política e sindical.

### **Próximas chamadas**

2. Outubro/ 2018 – A Ciência Histórica: questões metodológicas das práticas investigativas.
3. Janeiro/ 2019 – História Antiga: novas perspectivas.
4. Abril/ 2019 – Religião no mundo Antigo.

### **Informações através do sítio:**

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/>

**<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/>**