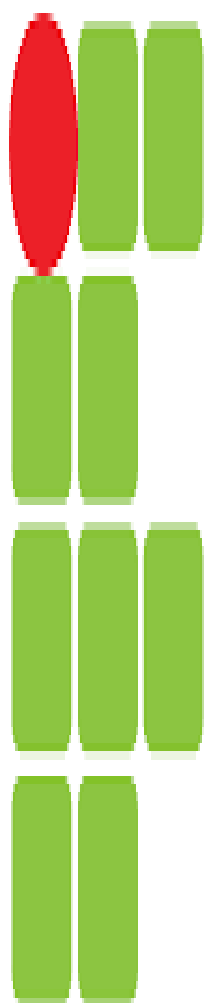


*IΦ-SOPHIA*

Revista eletrônica de investigações filosóficas, científicas e tecnológicas

**Educação Técnica e Tecnológica: o desafio do desenvolvimento brasileiro**



**INSTITUTO FEDERAL**

**PARANÁ**

**Câmpus Assis Chateaubriand**

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: Cascavel, Coronel Vivida, Umuarama, Goioerê, Pitanga 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 –** Sérgio Garcia dos Mártires

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

**Diretor Geral do campus IFPR – Assis Chateaubriand –** José Provetti Junior

**Diretor de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação –** Bruno Garcia Bonfim

**Coordenador de Pesquisa, Extensão e Inovação –** Franchesco Della Flora

**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, Michelli Cristina Galli, Patrícia de Lara Ramos e  
Kátia Cristiane Kóbus Novaes

#### **Conselho Editorial**

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

Professor Doutor Vicente Estevam Sandeski – IFPR – Colombo

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

Professor Dr. Rodrigo Brandão – UFPR – Curitiba

Professor Dr. Paulo Vieira Neto – UFPR – Curitiba



IF-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### 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 de acesso público. Disponível no sítio do IFPR - Assis Chateaubriand  
Editoração eletrônica - José Provetti Junior

#### **CATALOGAÇÃO NA FONTE**

**IF-*Sophia*: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica. Ano III. Volume 3. nº XII (2017) – Assis Chateaubriand e Curitiba: JPI Editor: Grupo de pesquisa filosofia, Ciência e Tecnologia - IFPR & Departamento de Pós-graduação em filosofia - UFPR, 2017.**

**Trimestral**

**ISSN - 2358-7482**

**I. 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

|  |     |
|--|-----|
| Editorial – Educação técnica e tecnológica: desafios do desenvolvimento brasileiro <b>Por Cláudia Dell’Agnolo Petry</b> .....  | 7   |
| Geração de energia elétrica e biomassa excedente da própria indústria <b>Por Adenes Sabina Schwantz</b> .....  | 12  |
| O professor e o aparente distanciar no interesse na aprendizagem de Física no Ensino Médio Técnico e Tecnológico <b>Por Fabiane Aparecida de Souza Soares da Silva</b> .....                                     | 25  |
| Do sufrágio à Presidência: descrição sobre a conquista do voto das mulheres até a primeira presidenta <b>Por Tiago Fernando Hansel</b> .....   | 45  |
| Subjectivación subjetivada <b>Por Guido Arditi</b> .....   | 72  |
| Narrativas da cegueira: um olhar antropológico <b>Por Ângela Mari Labatut</b> .....  | 84  |
| Desenvolvimento de um sistema de controle e supervisão com interface humano computador para o processo de Pausterização <b>Por João Vítor Borges</b> .....   | 103 |
| O livro didático: panorama histórico no Brasil, sua escolha e uso na sala de aula <b>Por Luciana Aparecida dos Santos &amp; Steffani Maiara Colaço</b> .....   | 115 |
| O neodesenvolvimento e a natureza da Educação Profissional e Tecnológica: reflexões necessárias <b>Por Michelli Aparecida Daros</b> .....  | 128 |
| A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma trajetória contradições, avanços e desafios <b>Por Elícia Thanes Sodré de França</b> .....  | 150 |
| Hannah Arendt: tecnologia, violência e progresso <b>Por Danilo Armando Briskievicz</b> .....   | 174 |
| Variação linguística na sala de aula <b>Por Regiene Arcanjo Deus Pires</b> .....   | 196 |
| Trabalhando Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental com material manipulável <b>Por Sara Giordani &amp; Bruna Luiza Besen</b> .....   | 211 |
| Arte, cultura e sustentabilidade: o Instituto Sucupira como trincheira de resistência ambiental e cultural e símbolo de um novo perfil de educação alternativa e livre <b>Por Delton Mendes Francelino</b> ..... |     |
| O ensino de Filosofia na Educação Técnica e Tecnológica: desafios didático-pedagógicos <b>Por: José Provetti Junior</b> .....  |     |



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Editorial

### Educação técnica e tecnológica: desafios do desenvolvimento brasileiro

Por: Cláudia Dell' Agnolo Petry<sup>1</sup>

claudia.petry@ifpr.edu.br

Revista número XII: isso mesmo 12 é só um número, mas para um projeto que iniciou cercado por dificuldades e desafios publicar esta revista neste ano é algo que nos torna fortes e motivados para os demais desafios que ocorrerão.

---

<sup>1</sup> É Mestra em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, é Especialista em Desenvolvimento de *Softwares* pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, tem Aperfeiçoamento em Formação de Professores para o Atendimento a Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Graduada e Bacharelada em Ciências da Computação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. É servidora pública federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, docente de Informática, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, no campus da cidade de Assis Chateaubriand/ PR. É professora, pesquisadora e Coordenadora de Publicações do Grupo de Pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR, na Linha de Pesquisa sobre Ciência da Informação, Engenharia Computacional e Teorias Computacionais da Mente. É Coordenadora do Curso Técnico Integrado de Informática e ministra as disciplinas de Algoritmos e Linguagem de Programação no curso Técnico Integrado de Informática, a disciplina de Introdução à Informática no Curso Técnico Subsequente de Orientação Comunitária, ministra as disciplinas de Algoritmos e Estrutura de Dados e Tópicos Especiais em Tecnologia da Informação no curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. É membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, é Vice-coordenadora da Comissão de Pessoal Docente – CPPD. Coordena o Projeto de Extensão IF-Solidário, é integrante do Projeto de Extensão sobre Resgate de identidade e cultura dos chateaubriandenses por meio da narrativa, é Coordenadora do Projeto de Extensão sobre Estudo de tecnologias assistivas para acompanhamento de estudantes com necessidades especiais. É membro do Conselho Editorial da Revista IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Neste ano tivemos a grata satisfação de sermos indexados: nos Periódicos da CAPES; na *Scientific indexing services*; em *La crie: periodique en ligne*; na *British Library* e na Biblioteca da *Universidad Nacional de Mexico*.

Além disto fomos muito bem qualificados no Qualis CAPES: Filosofia, Geografia e Interdisciplinar – B5; História C; Letras/Linguística- B3.

Esta valorização mostra o trabalho, dedicação e empenho com que a revista é caracterizada. Dentro das possibilidades de um grupo de pesquisa onde seus participantes possuem restrições para encontrarem-se periodicamente, porém isso não impede que seus estudos e esforços foquem-se para a fusão de algo em comum: a pesquisa.

Enquanto estamos passando por uma das maiores crises no país, ainda assim os educadores veem-se preocupados com a educação transformadora e qualificadora. E neste quesito entra a educação **Técnica e Tecnológica com seus grandes desafios**. Estamos em uma transição educacional onde há a esperança de continuarmos com uma educação gratuita e de qualidade, este é o *slogan*.

A educação técnica e tecnológica ficou a margem por muito tempo, onde o ápice do ensino seriam as universidades com seus bacharelados e não estou falando mal, sou bacharel. Porém houve um momento em que os jovens não mais tinham apoio em realizar um curso

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

técnico. Para que fazer um curso técnico se você pode fazer a faculdade e ganhar mais?

Hoje em dia ainda escuto pais que me procuram para ajudar a decidir o ensino médio de seus filhos onde a preocupação é: ‘Mas ele fará um ano a mais, um ano a mais no curso técnico integrado ao ensino médio e ele perderá este ano na faculdade?’.

Quem será que perderá? Quem estará melhor preparado e mais amadurecido para enfrentar uma graduação? Quem estará vendo o mundo com outros olhos e podendo ter a certeza de suas escolhas ou ao menos melhor capacitado para escolhe-las?

Quando será que estamos realmente preparados para fazer escolhas, para sair do ninho e voar aos 17, 18, 25, 30? Será que alguém tem esta resposta? Não sei se a tenho, mas sei que alunos que aqui passaram na educação técnica hoje mostram-se melhor capacitados para suas escolhas. Temos alunos que continuam seus estudos no ensino superior aqui mesmo, outros que estão em faculdades e universidade próximas, mas há outras águias que quiseram voar mais longe e hoje estão conquistando seus espaços.

O curso técnico que as vezes é menosprezado tem me trazido grande orgulho. Quando vejo pessoas adultas vindo estudar por motivos quaisquer e após terminar o ensino técnico se motivam ainda mais a continuar, a persistir, começam a ver que apesar de serem só um grão de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

areia fazem a diferença se faltarem e começam a mudar o universo onde vivem, suas escolas, suas associações, seus bairros...

E é esta educação que está passando por desafios para ter continuidade cortes orçamentários, possibilidade de não haverem mais contratações, ou ainda há uma grande possibilidade de serem privatizados. Sim, nossas instituições públicas podem ser vendidas ou cedidas a órgãos que assumam seus prédios, seus servidores e podendo cobrar mensalidade.

Algo que já pagamos com nossos impostos teremos que pagar de novo. Caso queiramos estudar teremos que pagar mais uma vez. É isso que o governo planeja para as instituições públicas e o que estamos fazendo para que isso não ocorra? Nada.

Outro dia conversando com um colega ele deu um grande exemplo do que estamos vivendo no Brasil:

O sapo na panela: Ao colocarmos um sapo na panela com água e colocarmos no fogo, perceberemos que o sapo se ajusta à temperatura da água e permanece lá dentro e continua a se ajustar mesmo com o calor aumentando. Quando ele pensa em pular fora, que é quando a água está perto de ferver, ele não consegue, pois, os ajustes o deixaram cansado então morre. Pensa-se que o que matou o sapo foi a água fervendo, mas na verdade foi a incapacidade de decidir quando deveria pular fora. '

E assim estamos nós incapacitados de agir perante o que ocorre



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em nosso país, durante as últimas greves das IFE's (Instituições Federais de Ensino) houve paralisações em todo o Brasil, discussões, ações e enfim um acordo não muito agradável, mas era o que se tinha.

Gerou um cansaço enorme em muitos servidores, colegas tendo que devolver dinheiro pela paralisação, outros tendo que devolver o trabalho em dias de sábado e o que tivemos de melhoria não valeu a pena todo o cansaço, e 'a água continua a esquentar'. Neste momento precisamos tomar alguma ação, ter a coragem de pular fora da panela. Mas o cansaço já está tomando conta de nossos colegas e a resposta é: 'está bom aqui, tá quentinho'. Até quando?

Fica aqui talvez um desabafo, mas também uma esperança que ainda podemos fazer a diferença, talvez sozinhos não consigamos pular fora da panela, mas juntos poderemos.

Boa leitura!



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **Geração de energia elétrica e biomassa excedente da própria indústria**

**Por:** Adenes Sabino Schwantz<sup>2</sup>

adenes.schwantz@ifc-videira.edu.br

&

Tarcísio Pollnow Kruger<sup>3</sup>

### **Resumo:**

A preocupação básica deste estudo é a abordagem e a discussão sobre as peculiaridades da utilização de biomassa excedente dos processos industriais

---

<sup>2</sup> É Especialista em Automação Industrial pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, possui Aperfeiçoamento em Segurança do Trabalho pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, tem Aperfeiçoamento em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, é Graduado em Engenharia Elétrica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio Grandense – IFSUL, com sanwich na Queem Mary University of London e é Técnico pelo Centro Federal de Ensino Tecnológico – CEFET/RS. É servidor público federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotado no Insittuto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, na cidade de Videira/ SC. Leciona as disciplinas de Circuitos Elétricos I, Eletrônica Geral I, Eletrônica Geral II, Eletrônica de Potência e Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos na Graduação de Engenharia Elétrica. É integrante do Projeto de Pesquisa sobre Medidor de energia residencial para eletrodomésticos, como integrante no projeto sobre Aplicação e desenvolvimento de redes de sensores sem fios em estufas agrícolas, é Coordenador no Projeto sobre Levantamento e mapeamento da distribuição de *middleboxes* presentes na *world wide web*.

<sup>3</sup> É Especialista em Engenharia Elétrica com ênfase em Instalações Elétricas Industriais pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, Graduado em Engenharia Elétrica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense – IFSUL e Técnico em Eletrônica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense – IFSUL. É servidor público federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBBT, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, campus da cidade de Itajaí/ SC. Atua como docente nas disciplinas de Eletromagnetismo, Eletrônica Geral I e Instalações Elétricas Industriais, Instrumentação, Máquinas Elétricas III, Projetos Elétricos III no curso Técnico em Eletroeletrônica – Aperfeiçoamento.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

para geração energia elétrica. Faz parte do escopo do trabalho uma análise sobre o que é a biomassa, quais são as principais fontes da mesma e quais as características da principal forma de utilização desta para geração de energia elétrica. Complementa o trabalho uma abordagem sobre as vantagens inerentes a geração própria de energia em uma planta industrial. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica baseada na apreciação de autores como CORTEZ, LORA e AYARZA (2008), ODONNE (2001), BARJA (2006), MAMEDE FILHO (2010), MASSERONI e OLIVEIRA (2012) e CARDOSO (2011), buscando a elucidação de conceitos técnicos abordados e a sustentação de argumentos para a consolidação de um ponto de vista sobre o tema abordado. Concluiu-se que o aproveitamento da biomassa excedente dos processos industriais para geração de energia elétrica na própria indústria pode gerar uma série de benefícios, podendo ser estes ambientais, técnicos e financeiros.

Palavras-Chave: Energias Alternativas; Cogeração; Recursos Renováveis.

#### **Rezumo:**

*La baza maltrankvilo de ĉi tiu studo estas la alproksimiĝo kaj diskuto pri la scivolaĵoj pri la uzo de biomasa troo de la industriaj procezoj por generacio de elektra energio. Parto de la laboro analizo atingo de kio estas biomaso, kiu estas la ĉefaj fontoj de la sama kaj kiu formas la ĉefaj karakterizaĵoj de ĉi tiu uzo por potenco generacio. Ĝi kompletigas la verkon alproksimiĝon pri la propraj avantaĝoj de propra generacio de energio en industria planto. Ni efektivigis literaturo serĉo surbaze de la aprezon de aŭtoroj kiel Cortez, LORA kaj Ayarza (2008), ODONNE (2001), Barja (2006), FILO Mamede (2010), Masseroni kaj Oliveira (2012) kaj Cardoso (2011), serĉante la eltiro de teknikaj konceptoj adresitaj kaj la subteno de argumentoj por la solidigo de vidpunkto sur la temo traktita. Estis konkludis ke la uzo de superflua biomaso de industriaj procezoj por produkti elektron en la industrio mem povas produkti kelkajn avantaĝojn, tiuj povas esti ekologia, teknika kaj financa.*

**Ŝlosilvortoj:** Alternativaj Energioj; Cogenerado; Renovigeblaj Rimedoj.

#### **Abstrac:**

*The main focus of this paper is the approach and discussion about the peculiarities of the use of biomass of industrial processes for generation of electric power. It is also included an analysis about what biomass is, its main sources and the primary characteristics about its form and use. The paper also takes an approach on the inherent advantages of*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*power generation in an industrial plant. A bibliographical research based on the appreciation of authors such as CORTEZ, LORA and AYARZA (2008), ODONNE (2001), BARJA (2006), MAMEDE FILHO (2010), MASSERONI and OLIVEIRA (2012) and CARDOSO (2011) is conducted. The Elucidation of technical concepts addressed and the support of arguments for the consolidation of a point of view on the topic addressed is presented. Ultimately was concluded that the use of biomass surplus of the industrial processes for generation of electric power in the industry itself can generate a series of benefits, being these environmental, technical and financial.*

*Keywords: Renewable Energy. Power Generation. Renewable Resources.*

## Introdução

O presente artigo tem como tema o estudo e análise das particularidades da geração de energia elétrica utilizando biomassa excedente dos processos de uma planta industrial.

A biomassa é definida, “[...] como matéria orgânica de origem vegetal ou animal passível de ser transformada em energia térmica ou elétrica” (Aneel, 2008 p.66).

Baseado nessa perspectiva, o objetivo principal do artigo é investigar o processo de utilização da biomassa excedente dos processos industriais para geração de energia elétrica, assim como as vantagens decorrentes deste recurso. Em vista disso, realiza-se a apreciação de fatores determinantes para cogitar-se a implantação da geração de energia elétrica em uma unidade industrial.

Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise minuciosa de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

eletrônico. O conteúdo deste trabalho foi fundamentado pelos autores e, também, teve como apoio as ideias e pontos de vista de autores como Cortez, Lora e Ayarza (2008), Odonne (2001), Barja (2006), Mamede Filho (2010), Masseroni e Oliveira (2012), Cardoso (2011), dentre outros.

## Biomassa e Energia

De acordo com Cortez, Lora e Ayarza (2008), a utilização de biomassa como fonte de energia perdeu sua liderança histórica para a energia provinda do carvão, tal como a energia do petróleo e gás natural, ficando a utilização da biomassa reduzida praticamente a aplicações residenciais particulares em regiões agrícolas.

No entanto, atualmente, a maioria dos países, em maior ou menor ímpeto, está promovendo ações de modo a aumentar a participação de energias alternativas renováveis em suas matrizes energéticas. Cortez, Lora e Ayarza (2008) afirmam ainda que a motivação para essa transição é a necessidade da redução do uso de derivados do petróleo, de modo a diminuir a dependência de países exportadores. Ainda pode-se citar como motivação para o incremento da inserção de energias renováveis alternativas, a circunstância que o petróleo se configura como uma fonte esgotável de energia, além de se caracterizar como importante emissor de gases do efeito estufa, os quais são combatidos mundialmente com rigor.

Segundo a Aneel (2008), a biomassa é qualquer matéria orgânica que possa ser transformada em energia mecânica, térmica ou elétrica. Sua origem

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pode ser florestal, agrícola (soja, arroz e cana de açúcar, entre outras) e rejeitos urbanos e industriais (sólidos ou líquidos, como o lixo, por exemplo).

Justamente o fato de várias indústrias gerarem matéria orgânica excedente, que a princípio poderia se tornar um problema de modo que esta matéria orgânica remanescente teria que ser liquidada, é o que desperta um leque de vantagens de utilizá-la para gerar proventos em vez de encará-la como um inconveniente. Cortez, Lora e Ayarza (2008) citam que a principal fonte para gerar energia da biomassa está justamente nos resíduos gerados em todo o mundo.

Pode se citar algumas indústrias, que de acordo com sua matéria prima, tem grande potencial para produzir energia dos resíduos gerados ao longo do beneficiamento da matéria bruta. Entre os rejeitos industriais, com grande potencial energético tem-se, por exemplo, o bagaço de cana, casca de arroz, restos da cultura de soja, palha e sabugo de milho, rama de mandioca, entre outros.

## Produção e Uso

A produção mundial dos produtos agrícolas utilizados na obtenção de energia é grande. (CORTEZ; LORA; AYARZA, 2008). Logo, a geração de resíduos obtidos no beneficiamento destes produtos é proporcional. A Tabela 1 apresenta um comparativo da produção mundial dos principais produtos para obtenção de energia e sua respectiva produção de resíduos.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

| Matéria-prima            | Produção (Mt) | Produção de resíduos (Mt) |
|--------------------------|---------------|---------------------------|
| Cana (bagaço)            | 1.318.178.070 | 395.453.421               |
| Arroz (casca)            | 608.496.284   | 172.934.643,90            |
| Mandioca (rama)          | 195.574.112   | 58.261.527,96             |
| Milho (palha e sabugo)   | 705.293.226   | 934.442.995,10            |
| Soja (restos de cultura) | 206.409.525   | 320.966.811,40            |
| Algodão                  | 67.375.042    | 16.843.760,50             |
| Beterraba                | 237.857.862   |                           |

Tabela 1: Produção mundial dos principais produtos utilizados para obtenção de energia e sua respectiva produção de resíduos. FONTE: (CORTEZ; LORA; AYARZA, 2008, p.).

Segundo Aneel (2008), no Brasil, a utilização da biomassa como fonte de energia elétrica tem sido crescente, principalmente em sistemas de cogeração. A cogeração é definida, segundo Odone (2001), como o processo de transformação de uma forma de energia em mais de uma forma de energia útil, sendo que as formas desta mais frequentemente produzidas são a energia mecânica e térmica.

Em termos funcionais, Odone (2001, p.16) reitera que a energia mecânica pode:

[...] ser utilizada diretamente no acionamento de equipamentos ou para a geração de energia elétrica. A energia térmica é utilizada diretamente no atendimento das necessidades de calor para processos ou indiretamente na produção de vapor ou na produção de frio.

A combustão direta da biomassa é o processo utilizado para conversão da energia em calor, a qual possibilita a utilização em diferentes formas de



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

energia.

No que tange a eficiência, em comparação com a geração térmica convencional, a cogeração apresenta uma grande vantagem, uma vez que grande parte da energia térmica é aproveitada nos próprios processos industriais. Segundo Odonne (2001), os usos mais frequentes para energia térmica se referem à utilização dos gases quentes para secagem, geração de vapor através de uma caldeira de recuperação, aquecimento de fluido térmico, condicionamento ambiental, dentre outras finalidades.

## Cogeração

Segundo Barja (2006), há duas tecnologias para a produção sequencial e simultânea de energia térmica e eletromecânica. A aplicação da cogeração é convencionada de acordo com a sequência relativa entre a geração de energia eletromecânica para térmica.

A cogeração *topping* utiliza a energia disponibilizada pelo combustível de modo a gerar eletricidade de forma precedente a ao aproveitamento de calor útil nos processos industriais. Já a cogeração *bottoming* aplica inicialmente a energia disponibilizada pelo combustível nos processos industriais para posteriormente uso na geração de energia elétrica. (BARJA, 2006).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

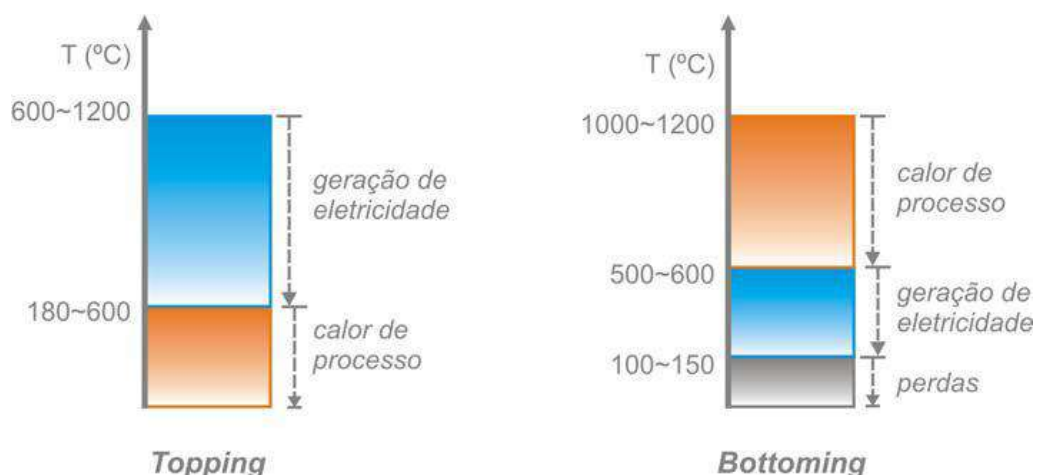


Figura 1 – Aproveitamento do calor gerado na combustão referente às topologias *topping* e *bottoming* (BARJA, 2006, p.11).

A Figura 1 apresenta as faixas de temperatura de utilização do calor gerado na combustão para uso na cogeração. Pode-se perceber que o sistema tipo *topping* apresenta vantagens em relação à outra tecnologia coexistente, dado que na cogeração tipo *bottoming* boa parte do calor é perdido após a geração da eletricidade.

A tecnologia *topping* é a tecnologia “[...] empregada na maioria das indústrias, considerando que grande parte dos processos industriais demanda calor a baixas temperaturas.” (BARJA, 2006, p. 11).

Além dos benefícios supracitados, a utilização da biomassa excedente dos processos industriais para geração de energia elétrica apresenta outras conveniências, tanto relacionado a aspectos financeiros, quanto a aspectos técnicos inerentes as características elétricas da planta industrial.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Segundo Mamede Filho (2010) um bom projeto elétrico industrial deve considerar que a instalação possua uma boa confiabilidade, de modo que a mesma tenha o mínimo de interrupção total ou em qualquer um de seus circuitos. Devemos notar, que para que isso ocorra, por muitas vezes se faz necessária alguma redundância da alimentação da indústria. De fato a geração de energia elétrica na própria indústria permite que mesma tenha uma alimentação redundante, à medida que será atendida tanto pela concessionária de energia, quanto pela geração particular.

Consumidores industriais, em função da forma de atendimento pela concessionária de energia, são enquadrados em uma tarifa composta por uma parcela referente à demanda contratada e outra parcela referente ao consumo. No entanto, os preços da energia são mais elevados no horário em que o consumo de energia do sistema interligado brasileiro atinge um pico de demanda. (PROCEL. 2011).

Os consumidores industriais são penalizados pelo preço da energia até três vezes maior praticado no horário de ponta, “[...] tornando o custo da energia representativo no total do produto, forçando os empresários a buscar alternativas para não perder competitividade.” (MASSERONI; OLIVEIRA, 2012, p. 52). Assim nota-se que, uma das alternativas usuais é, quando possível, a redução de produção no horário de ponta, porém diante da impossibilidade de tal atitude a solução é buscar uma fonte própria de energia.

A solução mais usual para implantação fonte própria de energia é o uso de um grupo gerador diesel. No entanto a implantação da geração de energia



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

elétrica a partir de biomassa torna-se uma alternativa praticável, já que não necessitaria neste caso a compra de combustível para geração de energia elétrica.

Ademais se tem a possibilidade de vender parte da energia produzida, se caso a capacidade de produção for maior que a demanda de energia da planta industrial.

## Destino da Energia Gerada

Conforme Cardoso (2011), a energia elétrica excedente pode ser comercializada de várias maneiras, de forma que a escolha depende de fatores técnicos e financeiros, além de riscos que a empresa esteja disposta a assumir.

Cardoso (2011) explicita que em uma das possibilidades, o excedente pode ser comercializado com a concessionária, em que o preço da venda de energia é ajustado a partir de uma negociação, sendo uma vantagem desse tipo de venda o fato de não incidir ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) sobre a operação.

Outra possibilidade é a venda da energia para um consumidor livre, de forma que o preço de venda é ajustado entre as partes, devendo ser pago ao ONS (Operador Nacional do Sistema) pelo uso do sistema de transmissão de energia, assim como para a concessionária de distribuição.

A energia excedente pode ser comercializado no mercado *spot*, também conhecido como mercado de curto prazo, onde os preços:

[...] refletem a oferta e a procura. No nosso país a demanda



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

maior costuma ocorrer nos meses em que o regime pluviométrico é menor, que coincide com a maior produção de energia elétrica nas usinas da região centro-sul, fato esse que pode representar uma vantagem competitiva. (CARDOSO, 2011, p. 17)

Por fim, ainda se apresenta como possibilidade a venda de energia excedente para terceiros, através de um comercializador, que embora apresente um custo adicional, acaba por evitar burocracias e problemas relacionados.

## Conclusão

Diante do exposto, concluiu-se que, a utilização da biomassa para geração de energia elétrica é uma opção muito interessante para geração de energia elétrica, pois é capaz de contribuir na solução de problemas de vários segmentos.

No que tange ao aspecto ambiental, a geração de energia elétrica a partir de um resíduo acaba por contribuir com a redução da poluição, uma vez que este sendo utilizado como combustível reduz o montante de resíduos industriais que são descartados diariamente na natureza, sendo que o descarte é, frequentemente, realizado de forma inadequada.

Tecnicamente a utilização de biomassa para geração de energia elétrica se refere a uma forma de geração de energia elétrica com elevada eficiência energética, quando posta em comparação com a forma convencional de geração, pois na cogeração parte do calor remanescente da geração de energia elétrica é aproveitado nos processos industriais.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Além do aspecto da eficiência energética, a geração de energia elétrica na própria planta industrial melhora o sistema elétrico da indústria no que se refere à confiabilidade do sistema, dado que a geração de energia elétrica na própria planta industrial cria uma alimentação redundante. Assim, tanto a concessionária de energia, quanto o sistema de geração de energia próprio são capazes de atender a demanda de energia elétrica da indústria.

No tocante a aspectos financeiros, constatou-se que a geração própria de energia elétrica a partir de biomassa é uma alternativa para economizar recursos financeiros. Isto ocorre devido à tarifação de energia elétrica horosazonal, na qual grande parte das indústrias se enquadra. É muito comum as indústrias optarem por parar a produção, ou realizar a aquisição de geradores de energia elétrica a diesel para os horários em que a utilização de energia da concessionária não se faz viável financeiramente. A geração de energia a partir da biomassa tende a superar os problemas supracitados.

Ainda no que toca a aspectos financeiros, averiguou-se que é possível comercializar, de diferentes formas, a energia elétrica produzida de forma excedente, o que pode representar mais uma fonte de rendimentos para a indústria.

No entanto, apesar dos diversos benefícios que a geração própria de energia elétrica a partir da biomassa pode trazer, a viabilidade do investimento de um sistema desses depende de um estudo aplicado a cada caso. Dependendo do resíduo industrial, assim como a demanda de energia da indústria, pode-se ter tanto um investimento de risco baixo, propenso a ter uma alta lucratividade,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em comparação com um investimento de altíssimo risco.

## Referências

- ANEEL. “Atlas de energia elétrica do Brasil: Biomassa”. Brasília: 2008. Cap. 4. p. 63-73. Disponível em <<http://www2.aneel.gov.br/arquivos/PDF/atlas3ed.pdf>>. Acesso em: 23.10.2016.
- BARJA, G. de J. A. **A cogeração e sua inserção ao sistema elétrico**. 2006. 157 p. Dissertação (Mestrado em ciências mecânicas). UnB. Distrito Federal, 2007.
- CARDOSO, T. F. **Cogeração de energia através do bagaço de cana-de-açúcar: revisão de literatura**. 2011. 22 p. Dissertação (Mestrado em gestão da produção sucroenergética). UFSCar. Sertãozinho, 2011.
- CORTEZ, L. A. B.; LORA, E. E. S; AYARZA, J. A. C. **Biomassa no Brasil e no Mundo. Biomassa Para Energia**. Campinas: Editora Unicamp, 2008.
- MAMEDE FILHO, J. **Instalações elétricas industriais**. 8 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
- MASSERONI, J; OLIVEIRA, C. M. de. “Utilização de Grupos Geradores Diesel em Horário de Ponta”. In **Revista Modelos - FACOS/CNEC** a. 2, v.2, n.2, p. 52-56, 2012.
- ODONNE, D. C. **Cogeração: Uma alternativa para produção de eletricidade**. 2001. 82 p. Dissertação (Mestrado em energia). USP. São Paulo, 2001.
- PROCEL. “Manual de tarifação da energia elétrica”. Rio de Janeiro: 2011. 55 p. Disponível em <[http://www.mme.gov.br/documents/10584/1985241/Manual%20de%20Tarif%20En%20E1%20-%20Procel\\_EPP%20-%20Agosto-2011.pdf](http://www.mme.gov.br/documents/10584/1985241/Manual%20de%20Tarif%20En%20E1%20-%20Procel_EPP%20-%20Agosto-2011.pdf)>. Acesso em: 13.11.2016.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **O professor e o aparente distanciar no interesse pelo aprendizado da Física no Ensino Médio Técnico e Tecnológico – disciplina de Física**

**Por:** Fabiane Aparecida de Souza Soares da Silva<sup>4</sup>

[fabiane.silva@ifpr.edu.br](mailto:fabiane.silva@ifpr.edu.br)

### **Resumo**

A ciência física, por muito tempo foi considerada a ciência das ciências, a partir dos conceitos por ela estudados muito se desenvolveu tanto em teoria como em tecnologia. Ultimamente no ensino médio parece haver um desinteresse por parte dos estudantes em estudar esta ciência, isto pode ter ocorrido devido ao modo de produção capitalista que afetou diretamente as relações sociais, histórico culturais. Com o objetivo de discutir as condições da situação atual do ensino de física, no ensino médio técnico e tecnológico no que tange a aparente desmotivação/descaso dos alunos no aprendizado dos conceitos teóricos que são base das tecnologias utilizadas em nosso cotidiano e meios de produção, é que se apresenta este artigo, o uso do materialismo histórico dialético foi método considerado mais adequado para realização desta discussão. Percebeu-

---

<sup>4</sup> É doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, é Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, é Especialista em Gestão Pública: habilitação em gestão de pessoas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR e Graduada e Licenciada em Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UESC. É servidora pública federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotada no campus da cidade de União da Vitória/ PR. Atua como docente das disciplinas de Física I e Física II no curso Técnico Integrado de Alimentos e Integrado de Serviços Jurídicos, Física Teórica, Física Geral I e Teórica II no curso de Licenciatura em Química e na Graduação de Engenharia Civil, Física Teórica e Geral no curso de Agronomia e Física Aplicada no curso de Farmácia. É integrante do Projeto de Pesquisa sobre O uso computacional interativo como recurso virtual didático no ensino de Ciências e como Coordenadora no Projeto de Extensão sobre Formação Pedagógica: conhecendo a proposta do IFPR.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

se que diversas mudanças ocorridas no decorrer da história afetaram diretamente a relação do homem com o trabalho e como ele transforma a natureza e se transforma a partir deste, assim como se tenta cada vez mais manter um status de países pensantes e outros reprodutores, e ainda esta relação reflete no aprendizado dos alunos, pois estes com interesses imediatistas regulados pelo capital se alienam cada vez mais, por isso não conseguem enxergar a correlação da ciência física em seu cotidiano, refletindo no desinteresse pelos conceitos apresentados por esta ciência no ensino médio.

**Palavras-chave:** Cultura; Física; Professor; Social; Tecnologia.

### Rezumo

*Fizika scienco, estas delonge konsiderata la scienco de sciencoj, de konceptoj ŝi studis tre evoluintaj kaj en teorio kaj en teknologio. Lastatempe en alta lernejo ŝajnas esti manko de intereso de studentoj en studanta tiu scienco, tiu povas esti pro la kapitalisma produktado kiu tuŝis rekte al la socia, kultura historio. Por diskuti la kondiĉojn de la nuna fiziko instruado situacio en alta teknika kaj teknologia edukado pri la ŝajna manko de motivo / neglekto de la lernantoj en lerni la teoriaj konceptoj kiuj estas la bazo de la teknologioj uzitaj en nia ĉiutaga vivo kaj produktadrimedoj, bone estas, se ĝi havas ĉi tiu artikolo, la uzo de dialektika historia materiismo metodo estis konsiderita pli taŭga por realigi ĉi tiun diskuton. Estis rimarkis ke pluraj ŝanĝoj dum historio rekte influas la homa rilato kun la laboro kaj kiel ĝi transformas naturo kaj turnas el tiu, kaj ankaŭ provas pli kaj pli subteni statuso de pensado landoj kaj aliaj ludantoj, kaj tamen tiu rilato pripensas sur studenta lernado, kiel tiuj kun tuja intereso reguligita de ĉefurbo malsimpatigi pli kaj pli, do ne povas vidi la korelacio de fizika scienco en ilia ĉiutaga vivo, reflektante la manko de intereso de la konceptoj prezentitaj fare tiu scienco en mezlernejo.*

**Ŝlosilvortoj:** Kulturo; Fiziko; Majstro; Socia; Teknologio.

### Abstract

*Physical science, has long been considered the science of sciences, from concepts she studied very developed both in theory and in technology. Lately high school seems to be a lack of interest of students in studying this science, this may be due to the capitalist mode of production that directly affected the social, cultural history. In order to discuss the conditions of the current physical education situation in the medium technical and technological education regarding the apparent lack of motivation / neglect of the students in learning the theoretical concepts that are the basis of the technologies used*



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*in our daily life and means of production, it is that it has this article, the use of dialectical historical materialism method was considered more appropriate to conduct this discussion. It was noticed that several changes throughout history directly affect the man's relationship to the work and how it transforms nature and turns from this, as well as trying to increasingly maintain a status of thinking countries and other players, and yet this relationship reflects on student learning, as these with immediate interests regulated by capital to alienate increasingly, so can not see the correlation of physical science in their daily lives, reflecting the lack of interest by the concepts presented by this science in high school*

**Keywords:** *Culture; Physics; Teacher; Social; Technology*

## Introdução

Os grandes avanços científicos e tecnológicos alcançados nos últimas décadas estão diretamente relacionados com fatos marcantes, como por exemplo, a revolução industrial, as grandes guerras mundiais, a corrida a Lua, chegando ao capitalismo instituído globalmente, onde impera de forma acentuada o consumo em grande parte desnecessário e desenfreado de um mundo cada vez mais tecnológico.

No contexto da educação, no que diz respeito à disciplina de física, em especial no ensino médio, ao que parece, ocorre o contrário. A cada descoberta e a cada necessidade humana suprida pelas soluções científicas e tecnológicas o estudo aqui discutido mostrou que, os alunos se distanciam da motivação de estudar as bases teóricas que fundamentam esses avanços. O interesse é apenas do uso imediatista, limitando-se apenas à utilização do produto final. No entanto, em via de contra mão, essas produções tecnológicas necessitam cada



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

vez mais de uma mão de obra especializada, capaz de não somente reproduzir e seguir especificações técnicas, mas também de possuir capacidade de iniciativa e tomadas de decisões, sendo essas ações de forma notória, dependentes de um conhecimento minimamente superficial.

O que pode estar acontecendo? Defasagem de conteúdos necessários para a compreensão dos temas abordados pela física? Os últimos acontecimentos científicos, históricos, culturais e sociais afetaram a hierarquização do conhecimento e, portanto, o estudo da física? O estudo de uma ciência, mesmo no ensino médio deslocado do contexto no qual os conhecimentos foram estabelecidos/estruturados, pode afetar tanto assim? As diferentes relações existentes no modo de produção capitalista trouxeram um novo foco aos componentes curriculares? Este cenário leva ao seguinte problema, um aparente distanciar no interesse pelo aprendizado da física no ensino médio técnico e tecnológico, reforçando o fato de atualmente, os alunos do ensino médio das escolas públicas, demonstrarem aparente desinteresse pelo componente curricular física. Com o objetivo de discutir as condições da situação atual do ensino de física, no ensino médio técnico e tecnológico no que tange a aparente desmotivação/descaso dos alunos no aprendizado dos conceitos teóricos que são base das tecnologias utilizadas em nosso cotidiano e meios de produção, é que se apresenta este artigo.

## Referencial Teórico

A ciência física, por muito tempo foi considerada a ciência das ciências,

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

a partir dos conceitos por ela estudados muito se desenvolveu tanto em teoria como em tecnologia. Anteriormente, a grande chama era a notoriedade que a física teve com essas evoluções tecnológicas, pois as mesmas eram de grande incidência prática, que conseguiam transformar diretamente a vida de todos de forma direta.

Percorrendo a trajetória da história, podemos considerar que a física como “ciência das evoluções”, começou a ganhar grande notoriedade a partir de fatos que ocorreram entre os séculos XVIII e XIX. Pode-se citar com ênfase a revolução industrial, que foi um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa durante esses séculos. A principal característica dessa revolução foi à substituição do trabalho artesanal pelo mecanizado e de forma assalariada, impulsionando o capitalismo. Essa mudança exigiu uma evolução tecnológica que somente as ciências poderiam suprir. Na primeira etapa da revolução industrial 1760 a 1860, houve o surgimento de indústrias mecanizadas de tecidos, onde ocorreu o aprimoramento das máquinas a vapor. Na segunda etapa 1860 a 1900, houve o emprego do aço, a utilização da energia elétrica e dos combustíveis derivados do petróleo, a invenção do motor a explosão, da locomotiva a vapor, entre outros. Toda essa evolução tecnológica tem como origem o estudo de grandes cientistas da época. Boa parte disto foi possível pela matematização dos fenômenos, conforme Khun:

Calor, luz, eletricidade e magnetismo adquiriram paradigmas, e subitamente uma massa inteira de fenômenos indiscriminados começaram a fazer sentido. Isso coincidiu com – deu-se passo a passo com o- que denominamos de Revolução Industrial. Era indiscutivelmente o início do moderno mundo técnico-científico



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em que vivemos (KHUN, 2013, p.17).

Apenas a título de ilustração, segundo Khun (2013) paradigmas são modelos, representações de um grupo da ciência, aceitos pela comunidade científica.

A descoberta da relatividade, a física quântica, o teflon, a descoberta da penicilina, as grandes guerras, a guerra fria, a corrida a Lua, o ENIAC (Electronic Numeric Integrator And Calculator), são avanços científicos tecnológicos que se deram em sequência aos fatos ligados as diferentes revoluções científicas, pós-industriais e tecnológicas. Muitas destas descobertas servem e serviram para o bem estar social, porém, de acordo com a época e órgãos financiadores das pesquisas muitas delas inicialmente serviram como instrumento de manutenção da ordem econômica impostas pelas grandes potências. Uma vez que, determinados países não podem ser suficientemente pobres, porque assim não terão condições de manter vivo a veia do capitalismo, mas também não podem ser suficientemente desenvolvidos pois estarão concorrendo de igual para igual com as grandes potências e desta forma não se submeterão as ordens determinadas pelos acordos de mercado.

Ao mesmo tempo que foram ocorrendo estas relações de tecnologia e capital, as relações sociais, históricas e culturais também foram se modificando, bem como o modo de produção e conseqüentemente a relação com o trabalho.

Neste meio está a relação dos estudantes com o ensino, especificamente de física, e é necessário pensar em que educação se quer, constituindo um desafio para escola, que é um dos degraus da sociedade, e por isso está



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

relacionada com concepção de sociedade que se deseja:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 2008, p.47).

Para Marx, são as relações com o meio material, portanto que irão condicionar a consciência dos homens.

Segundo Marx é através do trabalho que o homem se modifica e modifica a natureza,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2011, p.211).

Este processo de conhecimento e posicionamento histórico crítico é dialético, pois “o modo de pensarmos as contradições da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (Konder, 2008, p.8) e também material, por isso a premissa de se entender todo este



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

movimento consiste em um materialismo histórico dialético. “O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da vida social, aos fenômenos da vida da sociedade, ao estudo desta e de sua história” (marxista.org, 2016), e, também ao estudo que pretendesse realizar.

Para Engels o materialismo histórico

Eu uso (...) o termo para designar aquela concepção do curso de História que busca a causa última e a grande forma que movimenta todos os eventos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações do modo de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e nas lutas dessas classes uma contra as outras. (ENGELS, *In* FERNANDES, 1984, p. 112)

## Metodologia

A partir do problema apresentado, considerando que o modo de produção capitalista altera as organizações hierárquicas da ciência em nível escolar, uma vez que é possível observar o deslocamento de interesse dos alunos por um componente curricular e outro, optou-se por estudar o objeto deste trabalho sob a ótica do materialismo histórico dialético. O objetivo foi alcançado a partir da discussão crítica de aspectos levantados na experiência cotidiana do investigador, fazendo uma análise da ciência física imersa em uma sociedade que imperara o capitalismo pós-industrial, que sofre mudanças, conforme a dinâmica sócio- econômica e cultural.

Para análise do problema, este foi dividido em hipóteses, que ao final foram retomadas novamente como um todo para que fosse possível realizar a síntese. O movimento existente entre a ciência pura (dita sem partido e sem



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

interesses capitais) e a integração deste conhecimento nas distintas relações sócio, econômicas, culturais e históricas remete a um conjunto de fatos contrários e interligados, cujo entendimento está situado em uma complexa rede dialética, a qual nos impede de analisar o contexto educacional sem enxergar a educação ou como uma ferramenta de libertação ou como um instrumento de alienação, uma vez que a escola tem uma função social, e inclusive em algumas situações reproduz muito desta.

A atitude imediata do homem, em face a realidade, não é de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, (...), de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses dentro de um determinado conjunto de relações sociais". (KOSIK, 1976, p.13)

Ao fazer um levantamento na bibliografia a respeito do materialismo histórico dialético como método investigativo, foram encontrados dois aspectos curiosos, um deles um artigo que desqualifica este método como qualitativo, considerando que:

Na medida em que as abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade em suas definibilidades exteriores em detrimento de seus fundamentos ontológico- históricos, incorrem num grande risco: caminhar da pseudoconcreticidade para um pseudoconhecimento, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação (MARTINS, p. 10)

Sempre que toma esta posição, Martins leva em consideração somente o materialismo de Engels, deixando Marx de lado (MESQUIDA, 2016)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No entanto, Franco *et al*, considera tal método como qualitativo, mas faz a seguinte ressalva, “aos pesquisadores para que esses mantenham o devido distanciamento crítico científico da pesquisa” (FRANCO *et al*, 2013, p.101).

Está sendo considerado esta investigação como qualitativa, tendo em vista o objetivo do presente estudo.

### **Resultados e discussão**

O ensino da física carrega uma marca quase que histórica no seu desenvolvimento, o elevado número de reprovações dos alunos, pequeno número de simpatizantes pelos conceitos estudados, uma das, ou a disciplina mais difícil estudada no ensino médio e, por outro lado os professores desta com uma imagem não muito diferente, mesmo articulando e buscando inúmeras estratégias para o desenvolvimento do conteúdo.

No entanto, a ciência física tem importante papel na história e cultura da humanidade, os conhecimentos decorrentes das investigações por ela desenvolvidos implicaram nos mais variados instrumentos tecnológicos, coerentes com a época apresentada. Estes instrumentos não são limitados exclusivamente ao campo da ciência física, mas as demais ciências, como as humanas e biológicas. O desenvolvimento social e os meios de produção são afetados, uma vez que os instrumentos de trabalho são modificados e a relação que o sujeito tem com seu trabalho são alterados, sendo possível inclusive a geração de novas divisões nas classes trabalhadoras, para um mesmo nicho tecnológico, pois na maioria dos casos a mão de obra empregada deve ser melhor qualificada.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Começando a resgatar os questionamentos levantados sobre o tema deste estudo, o desinteresse por parte do estudantes de ensino médio pelo componente curricular de física, tem a possibilidade deste se dar pelo baixo rendimento escolar e a dificuldade apresentada pelos alunos ao estudar este componente curricular em decorrência da defasagem de conteúdos.

A defasagem de conteúdo apresentada, no momento atual da educação, pela clientela de discentes que estão chegando às instituições de ensino, em particular no ensino técnico, retrata em sua grande maioria o descaso do governo com a educação. O problema da educação não se resume somente na precariedade de infraestrutura, mas também no fato já histórico da desvalorização do professor, peça essa considerada como principal na qualidade da formação discente. A impressão que se tem é de um sucateamento do ensino público e falta de políticas de Estado para superação de problemas. Talvez não haja interesse político para o desenvolvimento da educação e conseqüentemente da “pesquisa de ponta no Brasil” (Mesquida, 2016), para que se possa manter o *status quo* estabelecido pelos imperadores do capital, a divisão do planeta no que tange o conhecimento: os países que pensam e aqueles que reproduzem e servem de quintal para a extração de matéria prima, que retorna depois de manipulada em produtos com valores muito mais altos de que quando extraídos.

Esta mesma relação aparece na divisão do trabalho, por exemplo, em uma multinacional, quem detêm o domínio da tecnologia são pouquíssimos brasileiros, não raro ouvir dizer que existem vagas de trabalho que não



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

conseguem ser preenchidas por falta de mão de obra especializada, caindo em duas possíveis situações, ou a oferta do serviço é precária, ou a mão de obra é importada, deixando para os brasileiros cargos menos expressivos e de menor remuneração.

Considerando que dentre tantas outras funções, a escola também prepara os estudantes para o mundo do trabalho, especialmente os Institutos Federais, novamente se tem um ponto de afirmação do interesse de se manter o *status* estabelecido em decorrência de acordos mercadológicos internacionais, através da falta de políticas de Estado para consolidação e não apenas expansão de uma educação pública de qualidade eficiente e, a oportunidade e financiamento de pesquisas de desenvolvimento tanto de ciência pura como a aplicação desta (tecnologia) no país e para o país, o que se apresenta de resultados, são pouquíssimos diante do potencial que se tem.

Quanto à desvalorização dos professores, os baixos salários forçam estes a terem em sua grande maioria uma jornada tripla de trabalho, às vezes em más condições, tocando na motivação destes para o desempenho de suas funções e a busca por qualificação também é afetada, pois acrescentasse falta de tempo para isso. E ainda, a desqualificação de sua categoria diante a sociedade e alunos que não apresentam o devido respeito a estes profissionais.

No que tange a falta de profissionais formados em determinadas áreas, como a de física, tem-se propostas de cursos de professores nesta área que tentam aligeirar a formação destes para o suprimento dessa mão de obra escassa, ação que novamente reforça ainda mais os problemas já existentes, pois

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

um professor em sala de aula com formação acelerada, só para mostrar que há profissional com formação na área não garante a melhoria do ensino. Pois o cenário que se descortina nas salas de aula nas instituições é de alunos que chegam sem base teórica mínima e capacidade de interpretação de textos que se quer de longe podem ser considerados complexos. Nesse contexto o grande desafio para os professores de física é de como resgatar o interesse dos alunos por uma disciplina que necessita de forma acentuada dessas bases mencionadas anteriormente para sua compreensão, onde alunos tem mais interesse no uso de tecnologias que trazem facilidades através de softwares que possibilitam, por exemplo, a solução imediata de cálculos ou de sínteses de textos onde a resposta como produto final da utilização desses programas se quer é entendido pelo aluno.

O acesso a estas tecnologias é resultante da invenção e evolução dos computadores, que revolucionaram a comunicação entre todos, fazendo que a população esteja imersa em uma “sociedade de informação”. Esta é uma sociedade em que, devido à extensa quantidade de informações recebidas, às vezes não há tempo para refletir sobre elas. Este fato é reforçado pela mudança tecnológica, a qual permite que as informações sejam dadas em tempo real, ou que sejam produzidas rapidamente. Tendo também como consequência uma confusão de valores. Dentro das inúmeras compreensões a respeito desta sociedade, escolheu-se a de Lash, “a sociedade de informação pode ser entendida em termos de uma produção intensiva de conhecimento e de uma impressionante série pós-industrial de bens e serviços que são produzidos” (In



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

SILVA, 1999, p. 15), e segundo este mesmo autor, uma sociedade paradoxal devido à sobrecarga de informações, às vezes erradas, incontrolláveis e desinformadas.

Há uma solicitação, não só por parte dos alunos, mas também da equipe pedagógica que tudo agora deve ter aplicação. O professor no que tange sua profissionalização parece ter deslocado o questionamento de o quê irei ensinar para como ensinar, e neste sentido o docente passa a ser um mero “tarefeiro”, palavra utilizada por Candau (1987), e ao mesmo tempo há um esvaziamento do conteúdo a ser aprendido, provocando uma descontinuidade no ensino da ciência.

Isto talvez seja reflexo das mudanças sociais ocorridas no desenrolar das décadas, na sociedade e conseqüentemente em seu modo de produção. É possível que as diferentes relações existentes no modo de produção capitalista trouxeram um novo foco aos componentes curriculares, o que leva a crer que não seja possível o estudo de uma ciência deslocada do contexto social e cultural na qual o conhecimento desta tenha sido produzido,

a ciência é uma construção histórica, humana, viva, e, portanto, caracteriza-se como proposições feitas pelos homens ao interpretar o mundo a partir de seu olhar imerso em seu contexto histórico cultural. [e ainda, que estes] conhecimentos [são] abertos, sujeitos a mudanças e reformulações. (CARVALHO; SASSERON 2010, p. 110)

Reforçando este aspecto, o motivo pelo qual os alunos apresentem desinteresse pelo estudo da física no ensino médio esteja intimamente ligado ao modo de produção capitalista, que no intento de garantir cada vez mais lucro,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

aligeiram a produção de bens de consumo, banalizam a relação sujeito-bens de consumo, impondo uma dependência quase patológica para a aquisição de novas “necessidades” impostas pela própria selva capitalista. Além disso, o fato de que materialmente tudo pode ser substituído ou adquirido de forma simples e rápida trás a falsa impressão que este fato se estende a todo tipo de relação, pessoa-objeto, substituição de trabalhadores em seus empregos, a troca de profissionais por outros mais “baratos” e que se dispõem ao seu “senhoril” contemporâneo para a satisfação imediata do capital. Neste quesito tem-se um acordo realizado que legitima a autoridade de um homem sobre o outro, “visto que nenhum homem tem qualquer autoridade natural sobre seu semelhante e visto que a força não produz direito algum, restam, então, as convenções como base para toda autoridade legítima entre os seres humanos” (ROUSSEAU, 2013, p.16).

Ainda sobre a questão do ensino, estas soluções imediatistas trazidas pelos bens de consumo, que rapidamente podem ser substituídos, podem escamotear a importância dos conceitos aprendidos na física. Muitas tecnologias que andam para cima e para abaixo nas bolsas e bolsos da população, por exemplo, são resultados de décadas de conhecimento acumulado que foram sintetizados em um único instrumento/objeto, talvez a principal diferença, seja que alguns anos atrás estas tecnologias se davam em esferas macroscópicas, já hoje em dia estão na ordem de nano partículas, cuja necessidade de abstração para o entendimento do funcionamento, é muito maior para a compreensão.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Poderia se dizer que a relação grandes tecnologias X conhecimento são inversamente proporcionais, quanto maior é o impacto tecnológico de um bem, quanto maior é a exigência da qualificação da mão de obra para lidar com este, menor é a ordem de grandeza do instrumento/objeto cujo conhecimento encontra-se ali aplicado. Um bom exemplo disso são os computadores e celulares, muito do que se tem nestes aparelhos são componentes cujo funcionamento é explicado pela física (capacitor, indutor, dilatação, aquecimento, emissão de ondas mecânicas e eletromagnéticas, carregamento de bateria), porém estes instrumentos são utilizados como se materializassem espontaneamente nas indústrias. Alunos e a população em geral, em sua maioria não fazem a relação de como o advento da informática alterou a sociedade, dando a falsa impressão que basta ter estes aparelhos para estar integrado a um grupo e ter acesso irrestrito às relações de capital.

Há a necessidade tanto do aluno quanto do docente da compreensão daquilo que aponta Marx

As relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificam todas as relações sociais. O moinho a braço vos dará a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial (2004)

E esta citação poderia ser completada: a sociedade pós-industrial; o conhecimento tecnológico ditando as regras do capital.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Considerações Finais

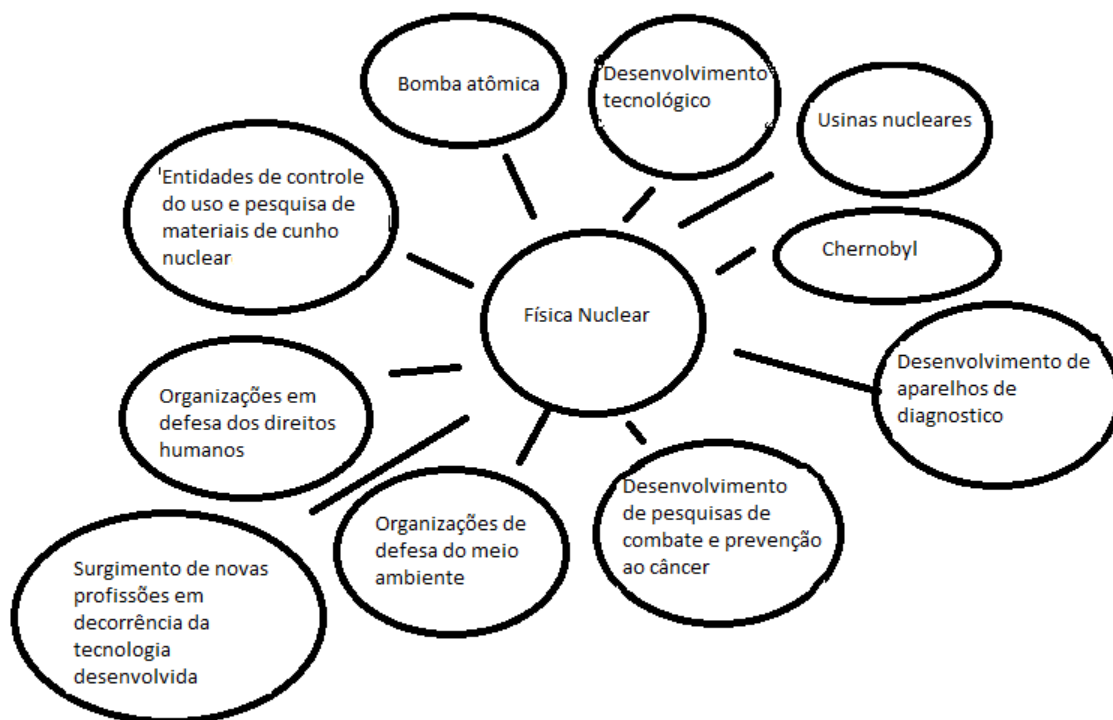
Não se pode ter uma visão ingênua que apenas o conhecimento puro apresentado aos estudantes é o suficiente, assim como a tecnologia pura não explica nada, ou diz pouquíssimo, de uma ciência. É necessária a compreensão do papel desta, ao ser estudada no ensino médio, a partir de suas relações sejam elas conflituosas, complexas ou esclarecedoras, conforme Cortella “Quando se nega aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, reforça-se a mitificação e a sensação de impotência e incapacidade cognitiva” (1997, p. 91). É preciso que os alunos entendam que suas ações, escolhas, são intencionais, exatamente por isso a compreensão daquilo que lhe é apresentado na escola deve servir de ancoragem a estas opções, pois elas têm a intenção de proporcionar esclarecimentos e conhecimentos de como é a relação de uma ciência e outra e suas consequências. Toda escolha é munida de quesitos ideológicos, as quais serão tomadas por outros, que não a própria pessoa, caso não se tenha um posicionamento social. Uma atitude alienada frente aquilo que nos é imposto determina quem somos e o que seremos, e provavelmente impedirá a mobilidade social, se esta for necessária. Sendo assim, o ensino da física no ensino médio está para auxiliar na construção desta identidade pessoal, cultural e social, à medida que os conhecimentos produzidos nesta área estão a serviço da humanidade das mais variadas formas e embrenhados no próprio desenvolvimento social e econômico. Um exemplo disto é o conhecimento físico envolvido na física nuclear, esquematicamente representado abaixo a rede de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

acontecimentos e áreas envolvidas:



Para o problema apontado nesta investigação, “O aparente distanciar no interesse pelo aprendizado da física no ensino médio técnico e tecnológico”, o entendimento é de que através de suas relações sociais, culturais, econômicas, trabalho e ações, os seres humanos constroem a sua história e por consequência a sua ciência e a hierarquização transitória do conhecimento, mantendo-a como em um movimento, que está temporariamente finalizado, e que a qualquer momento pode sofrer modificações, é um indicativo que não considerar isto no ensino, é negar aos alunos a essência dos temas estudados. Supõe-se que se o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ensino da física como objeto de estudo do professor, deve considerar as transformações e mudanças que, tanto o ensino de física, quanto a ciência física sofreram no decorrer do tempo.

## Referências

- CANDAU, V. M. F. Coordenadora. **Novos rumos da Licenciatura**. Brasília, DF: INEP/PUCPR, 1987.
- CARVALHO, A; SASSERON, L. **Ensino de Física**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2010.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos desta relação**. São Paulo, SP. Tese de doutorado PUCSP, 1997.
- FERNANDES, F.(Org) **Marx Engels**. São Paulo, SP. Ática, 1984
- FRANCO, K. J. S. CARMO, A. C. F. B. MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. *In: Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá*, v.2, n. 2, p.91-103 – jul/dez 2013.
- KHUN, T. **A estrutura das revoluções Científicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2013.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2008.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.
- LÜDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP :Ed. E.P.U, 1986.
- MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. UNESP/Bauru MARXISTAS. ORG. Disponível em:<  
<https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>Acessado em 17 de junho de 2016.
- MARX, K.; ENGELS, F. **História, org. Florestan Fernandes**, São Paulo, SP. Editora Ática, 1989.
- MARX, K. **Miséria da Filosofia Alemã**. Icone, 2004.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1. v. 1. Rio de Janeiro/ RJ Civilização Brasileira, 2011.

MESQUIDA, P. **Anotações de aula.** Curitiba, PR, 2016.

NETTO, J. P. **Introdução do Estudo do Método Marx.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e ação do Professor.** Portugal: Ed. Porto, p. 67 - 98, 1995.

ROUSSEAU, J.J. **O contrato Social: Princípios do direito político.** Bauru, SP: Edipro de bolso, 2013.

SILVA, F. A. de S. S. **O papel da Instrumentação para o Ensino de Física na Formação do Licenciado em Física.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2000.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **Do sufrágio à presidência: descrição sobre a conquista do voto das mulheres até a primeira presidenta do Brasil**

**Por: Tiago Fernando Hansel<sup>5</sup>**

tiagohansel@hotmail.com

### **Resumo:**

A presença de mulheres no cenário político representa uma possibilidade de atendimento às necessidades e aos interesses da população feminina. A partir disso, vários são os argumentos que para justificar a importância da participação feminina nesses espaços. Entre estes argumentos destacam-se a crença da moralização da prática política, na qual a mulher tornaria o meio político mais honesto e ético; outro ponto está no fato de que a presença feminina na política formal levaria à inclusão, na agenda política, de temas que concernem a interesses femininos. Atualmente várias mulheres conseguiram

---

<sup>5</sup> É Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, é Especialista em Gestão Pública pela Faculdade de Agronegócio de Paraíso do Norte – FAPAN, é Especialista em Marketing: comunicação, propaganda e vendas pela Faculdade Sul Brasil – FASUL, é Graduado em Administração, com Ênfase em gestão empresarial pela Faculdade Sul Brasil – FASUL e é Técnico em Meio Ambiente pelas Faculdades Anglo-americana. É servidor público municipal da cidade de Quatro Ponte, atuando como Secretário de Administração. Atua como docente da disciplina de Cultura Afro-brasileira na graduação de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon, de Planejamento Estratégico no curso de Engenharia de Produção da Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon, atua como Coordenador do curso de Engenharia de Produção, membro do Conselho Superior e Coordenador da Empresa Júnior. É Coordenador do Projeto de Pesquisa sobre A logística de modais de transportes incorporada a gestão empresarial e Coordenador do Projeto de Extensão sobre Intercurso e Interdisciplinar ISEPE Alegria e A gestão ambiental e a sustentabilidade como diferencial de empresas. É membro do Corpo Editorial dos periódicos “Revista Todavia: Porto Alegre” e “Revista Eletrônica da Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon”. Recebeu o prêmio de Vereador Destaque do ano de 2015 pela JC Pesquisas, Vereador Destaque do ano de 2014 pela JC Pesquisas, Deu o nome a turma do curso de Administração da Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon em 2014 e 2013. É autor do livro “Trajetórias, discurso e atuações políticas: mulheres no legislativo” (2017).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

espaço no campo político brasileiro, como o caso da presidente Dilma, bem como várias deputadas, prefeitas e vereadoras, mas cenário árduo e de batalhas até chegar nestes patamares.

**Palavras-chave:** Mulheres; Política; Sufrágio; Política brasileira.

**Rezumo:**

*La ĉeesto de virinoj en la politika sceno reprezentas eblecon renkonti la bezonojn kaj interesojn de la ina loĝantaro. De ĉi tio, ekzistas pluraj argumentoj por pravigi la gravecon de ina partopreno en ĉi tiuj spacoj. Inter ĉi tiuj argumentoj elstaras la kredo pri la moralo de politika praktiko, en kiu virinoj farus politikan medion pli honesta kaj etika; Alia punkto estas la fakto, ke ina ĉeesto en formala politiko kondukus al la inkludo, en la politika agendo, pri temoj kiuj koncernas la interesojn de virinoj. Nuntempe, pluraj virinoj faris lokon en la brazila politika kampo, kiel ekzemple la prezidanto de Dilma, same kiel pluraj deputitoj, prefektoj kaj konsilistoj, sed malfacila scenejo kaj bataloj ĝis atingi ĉi tiujn nivelojn.*

**Ŝlosilvortoj:** Virinoj; Politiko; Voĉdonado; Brazila politiko.

**Abstract:**

*The presence of women on the political scene represents a possibility of meeting the needs and interests of the female population. From this, there are several arguments to justify the importance of female participation in these spaces. Among these arguments stand out the belief in the moralization of political practice, in which women would make the political environment more honest and ethical; another point is the fact that female presence in formal politics would lead to the inclusion, on the political agenda, of themes that concern women's interests. Today, several women have made room in the Brazilian political field, such as the case of President Dilma, as well as several deputies, prefects and councilors, but a difficult scenario and battles until reaching these levels.*

**Keywords:** Women; Policy; Suffrage; Brazilian politics.

## Mulheres na política brasileira

Até meados do século XX, as mulheres brasileiras eram consideradas cidadãs de segunda categoria, visão que se estende até a atualidade para



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

algumas pessoas. Mesmo com a conquista ao voto, o país ainda continua com baixa participação feminina na política.

No início do século XX, os movimentos feministas na batalha do sufrágio para as mulheres ganhou força internacionalmente, onda que não deixou de fora o Brasil. Todos os continentes baseados nos movimentos das militantes britânicas do início deste mesmo século.

O primeiro movimento feminino que se tem registros comprobatórios no Brasil foi no ano de 1910. Nesse algumas mulheres se reuniram na capital do país para demonstrar sua indignação e lutar por direitos políticos igualitários aos dos homens e foi comandado pela professora e indigenista baiana Leolinda de Figueiredo Daltro (1860-1935). Essa estudiosa ficou conhecida nacionalmente por seus projetos com grupos indígenas no oeste brasileiro, nos quais objetivava a alfabetização laica e a integração destes grupos com a sociedade sem conotação missionária. Nesse manifesto almejavam formar um partido político composto apenas por mulheres, o denominado PRF, Partido Republicano Feminino. Segundo seu estatuto estaria vedada a participação e filiação de homens. Um grande desafio para estas mulheres, pois seria um partido composto por pessoas consideradas até então sem nenhum direito político. Sendo assim, a atuação seria diferente de qualquer outro partido, ou seja, uma atuação “fora” da ordem estabelecida pelo cenário político da época (KARAWEJAZYK, 2013).

O Partido Republicano Feminino principiava da ideia de apoiar os políticos que também apoiavam o objetivo do partido e também se



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

prontificavam a apoiar os que se identificavam com a sua luta. Com isso, nas eleições de 1910, o novo partido declarou apoio ao candidato à presidência: o militar Hermes Rodrigues da Fonseca. Ai surge o slogan “Junta Feminil pró Hermes-Wenceslau”. O apoio se deu pelo comprometimento do candidato em auxiliar na emancipação do sexo feminino no Brasil (KARAWAJZYK, 2013).

Além de Daltro, outro nome significativo no feminismo e no sufrágio das mulheres no Brasil foi à bióloga Bertha Maria Julia Lutz (1894-1976). Ela pertencia a uma classe e geração totalmente diferente de Daltro, pois Lutz era filha do renomado cientista e pioneiro da medicina, Adolpho Lutz e da enfermeira Amy Fowler Lutz. Estudou em instituições de renome além das fronteiras. No período em que estudou na Europa, Bertha conheceu e se interessou pela campanha pelo sufrágio feminino da Inglaterra. O interesse chegou a tal ponto que pensou em participar do movimento naquele país mesmo, mesmo sendo impedida pela sua família.

Ao voltar para o Brasil, em 1918, Bertha criou as bases do feminismo no Brasil focadas na emancipação social, política, econômica e intelectual das mulheres. Com seus posicionamentos ganhou espaço nas mídias da época que a convidavam para repassar suas ideias (KARAWAJZYK, 2013).

Com esse primeiro manifesto, além do partido político, as militantes lutaram e conquistaram diversos outros espaços, bem como se impondo na sociedade. Destacam-se a fundação de jornais, programas em rádios, criação de escolas para meninas, clubes e associações organizadas. Enfim, foi o ponto de partida para o fortalecimento do feminismo brasileiro para a luta dos seus



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

direitos. Lutz conquistou seu espaço e foi reconhecida pela sua ideologia, diferente de Daltro que teve suas ideias marginalizadas.

Lutz aos poucos passou a ter sua imagem associada ao “bom feminismo”, em contrapartida com o outro feminismo, “o mau”, vinculado com o lado militante do movimento e com a figura de Leolinda Daltro, que estava sofrendo uma campanha de ridicularização na época (KARAWEJCZYK, 2013, p.164).

Lutz foi a fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), em 1919, que tinha como objetivo lutar em prol dos direitos das mulheres após ter representado o Brasil na assembleia geral da Liga das Mulheres Eleitoras realizada nos Estados Unidos, na qual foi eleita vice-presidente da Sociedade Pan-Americana. Bertha também se destacou no país por ser a fundadora da primeira escola de enfermeiras do Brasil, organizadora do primeiro congresso feminista do país e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), bem como diversas causas na luta do direito das mulheres (KARAWEJAZYK, 2013).

Em 1933, onze anos após a concessão do direito ao voto (que será descrito a seguir), Bertha Lutz candidatou-se a uma vaga na Assembleia Nacional Constituinte pela Liga Eleitoral Independente e pelo Partido Autonomista do Distrito Federal, mas não conseguiu êxito eleitoral, ficando como primeira suplente. Foi onde mais tarde assumiu o mandato de deputada na Câmara Federal devido à morte do deputado Cândido Pessoa. Dessa forma, apresentou suas propostas que visavam o direito das mulheres (COUTO, 2012).

Assim como em outros países, no Brasil o direito ao voto e a qualquer



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

direito político da mulher também foi negado por muitos anos. Maiores discussões sobre o assunto surgiram com a partir da Constituição Republicana de 1891, a qual não concedia o direito ao voto para as mulheres, muito menos de serem votadas.

Esta legislação foi de extrema importância para a nação, pois aboliu as instituições monárquicas, criou o sistema de governo presidencialista, vigorou que os senadores deixariam de ter cargo vitalício, o presidente da república passou a ser o chefe do poder executivo, ao congresso nacional cabia o poder legislativo e muitas outras alterações na Constituição. Mas o que causou maior discussão e serviu de luta para as mulheres foi o artigo 70, “São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma de lei”. Dessa forma, subentendia-se que apenas homens seriam eleitores, pois até então eram os que tinham direito e o dever do alistamento (PINTO, 2001).

Uma das razões dessa falta de êxito talvez tenha sido o fato de que os debates parlamentares não foram acompanhados por um movimento feminino de apoio à iniciativa. Assim, foram rejeitadas as várias emendas que tentavam impedir que o direito de voto fosse recusado por motivo de sexo (TABAK; TOSCANO, 1982, p. 88).

Com as manifestações feministas e com a exclusão das mulheres na constituição de 1891, muitos argumentavam sobre a capacidade ou a falta dela para elas desempenharem um papel na sociedade política, sendo como eleitora ou candidata. Certo percentual defendia que as mulheres tinham a mesma capacidade ou até superior a dos homens. Outros defendiam que elas não



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tinham esta capacidade e que sua função na sociedade seria de ser mãe e responsável pelo lar.

Ao decorrer do tempo, o sufrágio feminino brasileiro começou a ganhar força no Congresso Nacional. Esse órgão foi de extrema importância para as mulheres, pois com o aumento de parlamentares favoráveis ao voto feminino a conquista estava próxima. Inúmeras tentativas e investidas de representantes políticos nesta causa não obtiveram êxito, mas fortaleceu e pressionou cada vez mais a legislação brasileira em conceder este valioso direito às mulheres (ARAÚJO, 2009).

A conquista das mulheres ao direito ao voto se deu no ano de 1932 através do Código Eleitoral de 1932 e na Constituição de 1934. Inicialmente, o direito de votar só poderia ser exercido para mulheres solteiras e viúvas acima de 21 anos e as casadas apenas com autorização dos maridos. Depois de grandes campanhas e manifestações o Código foi promulgado com a garantia de voto para todas as mulheres (TABAK; TOSCANO, 1982).

Deste a concessão do direito para as mulheres de votar e serem votadas, muitas obtiveram êxito eleitoral, porém com percentual baixo comparado às conquistas das cadeiras políticas dos homens. Assim, é incorreto afirmar que as mulheres estão satisfeitas com a atual realidade política.

De acordo com o IBGE, Instituto Brasileiro de Pesquisa, e o TSE, Tribunal Superior Eleitoral, em 2014, ano que ocorreram as eleições para presidente, governador, senador, deputado federal, deputado estadual/distrital, a população brasileira é majoritariamente feminina,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

equivalendo a 51% da sociedade sobre 49% do sexo masculino. Essa diferença aumenta ainda mais sobre os eleitores. De um total de mais de 142 milhões de eleitores, 52,13%, ou seja, mais de 74 milhões são do sexo feminino e 47,79%, 68 milhões, do sexo masculino. Mesmo assim é possível perceber a inferioridade nas candidaturas, como pode ser observado na tabela a seguir:

| Cargo                              | Masculino | Feminino | Total   |
|------------------------------------|-----------|----------|---------|
| <b>Presidente</b>                  | 8         | 3        | 11      |
|                                    | 72,73%    | 27,27%   | 100,00% |
| <b>Governador</b>                  | 146       | 20       | 166     |
|                                    | 87,95%    | 12,05%   | 100,00% |
| <b>Senador</b>                     | 138       | 34       | 172     |
|                                    | 80,23%    | 19,77%   | 100,00% |
| <b>Deputado Federal</b>            | 4.382     | 1.796    | 6.178   |
|                                    | 70,89%    | 29,07%   | 100,00% |
| <b>Deputado Estadual/Distrital</b> | 11.244    | 4.617    | 15.861  |
|                                    | 70,89%    | 29,11%   | 100,00% |
| <b>Total</b>                       | 15.918    | 6.470    | 22.388  |
|                                    | 71,10%    | 28,90%   | 100,00% |

Tabela 01: Quantidade e porcentagem de homens e mulheres candidatos nas eleições de 2014.

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral – TSE

A tabela demonstra o cenário atual da política brasileira, no qual as mulheres ainda são a minoria nas candidaturas. Para os cargos de deputados estaduais e federais existe uma porcentagem um pouco superior, lembrando que para os cargos legislativos se enquadram no artigo 10, §3º, da Lei 9.504/97, que assegura a reserva de 30% e 70%, para cada sexo – esse tópico será abordado a seguir – o que talvez justifique essa porcentagem maior. Como nos cargos de governador e senador essa lei não se aplica, o número de candidatas é extremamente baixa se comparado aos homens.

Como já mencionada, a Lei 9.504/97, posteriormente alterada pela Lei

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Nº 12.034, de 29 de Setembro de 2009, foi um marco importante para os direitos políticos das mulheres no Brasil. Esta lei estabelece normas para as eleições assegurando para os cargos legislativos do país a reserva de no mínimo 30 e de no máximo 70% de candidaturas para cada sexo.

Da mesma forma que a conquista do direito das mulheres ao voto e à elegibilidade faz parte de um processo mundial, a conquista de cotas por sexo em processos eleitorais também se dá em diferentes países e vai, aos poucos, colocando-se como uma forma incisiva de se fazer política. Uma política de ação direta, que interfere nas hierarquias das estruturas de poder e altera imediatamente as relações desiguais estabelecidas entre homens e mulheres. Estas políticas interferem, modificam, trazem o outro, no caso a outra, para a cena. Contribuindo para mesclar o mundo de mulheres e homens (MIGUEL e QUEIROZ, 2000, p. 21).

Com esta legislação, muitas mulheres ganharam espaço em seus partidos e em cenários políticos, mas muitas vezes elas são colocadas como elementos de cumprimento da lei, fornecendo apenas seus nomes para comprimir a porcentagem mínima.

Outro fator de destaque desta lei é que ela serve apenas para a porcentagem de candidaturas e não de eleitos. Em outras palavras, mesmo que tenha no mínimo 30% de mulheres candidatas, isso não significa que esse percentual de vagas esteja reservado para elas. Muitas acabam optando por partidos mais fracos que outros. Isso acontece porque às vezes a mulher conquista mais votos do que outros candidatos de partidos mais fortes, e não consigam lugar no poder público.

O sistema de cotas poderá contribuir com um aumento de



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mulheres candidatas, no entanto, só isso não garante que elas serão eleitas. As quotas são para as candidaturas, não para eleitos. Isso significa, por exemplo, que uma candidata pode ser muito bem votada e não se eleger, se o partido pelo qual concorreu tiver um coeficiente eleitoral baixo (COSTA, 2010, p. 33).

Certamente com mais mulheres candidatas em virtude da legislação de cotas, ocorre um aumento de mulheres na política, pois assim os partidos necessitam cumprir a lei eleitoral e dar espaço para elas. De acordo com TSE, em cada eleição para vereador tem-se um pequeno, porém significativo aumento no percentual de mulheres eleitas para o cargo. Em relação à disputa eleitoral, de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral, o número de candidaturas femininas alcançou 31,7% do total de registros nas últimas eleições de 2012, o que significa um avanço considerável. Assim, o tribunal faz um comparativo das eleições de 1992 a 2012, que obteve o seguinte resultado:

| Ano  | Numero de Vereadoras Eleitas | Percentagem de mulheres eleitas |
|------|------------------------------|---------------------------------|
| 1992 | 3.952                        | 7,4                             |
| 1996 | 6.536                        | 11,1                            |
| 2000 | 7.001                        | 11,6                            |
| 2004 | 6.555                        | 12,7                            |
| 2008 | 6.504                        | 12,5                            |
| 2012 | 7.648                        | 13,3                            |

Tabela 02: Numero e percentual de mulheres eleitas para as Câmaras Municipais no Brasil.  
Fonte: Tribunal Superior Eleitoral: TSE

Claramente a lei de cotas impulsionou significativamente o ingresso de mulheres nas Câmaras Municipais, mesmo que muitos partidos acabem inscrevendo mulheres como forma de atender a legislação, essas ganham espaço para apresentação de suas propostas e adquirindo êxito eleitoral. Na



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tabela anterior, pode-se observar a importância da lei de cotas. No ano de 2012, quando a legislação foi aplicada com rigorosidade, 7.648 mulheres conquistaram uma cadeira no legislativo municipal, realidade totalmente diferente de dez anos atrás. Em 1992 apenas 3.952, reflexo de quando as mulheres não possuíam um amparo legal referente à porcentagem de candidaturas. Assim em 2012, 3.696 mulheres a mais obtiveram sucesso eleitoral.

Por outro lado, diversos estudiosos brasileiros como Céli Regina Jardim Pinto, Clara Araújo e Luis Felipe Miguel apontam que a lei de cotas é omissa ou por muitas vezes serve apenas para criar candidatas “fantasmas”, pois os partidos não cumprem com o proposto desta lei. Portanto, observa-se que muitos partidos para cumprir com a legislação utilizam de mulheres que apenas fornecem seus dados para auxiliar seu grupo político. Muitas dessas mulheres são filhas, esposas ou irmãs de candidatos.

O exame da participação política da mulher no Brasil tem trazido para a discussão a problemática da baixa participação, que sejam tomados como referência os legislativos estaduais, federais ou municipais, quem se tomem os cargos executivos em todos os níveis. Mesmo após a lei que garantiu cotas as mulheres nas listas partidárias, as dificuldades se mantiveram, ou os partidos simplesmente não obedecem a lei ou completam suas listas com “falsas” candidatas que na verdade não fazem campanha (PINTO, 2001, p. 99).

Analisando planilhas de candidatas no TSE é nítido o número de mulheres que não obtiveram nenhum voto. Isso significa que são essas “falsas” candidatas que Pinto demonstrou. Com isso, apenas o número de candidatas até



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

aumenta, mas não significa que essa lei veio para aumentar o número de eleitas.

O que a lei é capaz de propor, em ultima análise, é uma espécie de pedagogia para os líderes partidários. A médio e longo prazo, as direções dos partidos perceberiam que as vagas femininas ociosas ou preenchidas *pro forma* não agregam votos às suas listas e, portanto há benefícios para quem é capaz de lançar candidatas competitivas (MIGUEL, 2006, p. 382).

Nesse sentido, o maior número de candidaturas pode estar associado à uma maior emancipação feminina. Com o aumento da participação no sistema eleitoral, o que agrega mudanças morais na política, possibilita uma construção nas relações honestas e éticas entre os envolvidos. Apesar de que a cultura é um fator mais influente do que a questão de gênero neste aspecto (ROSEVICS; NICOLÁS; RESENDE, 2008).

Obviamente, a eleição da primeira presidenta do Brasil contribuiu de alguma maneira para mudar esse quadro de atrofia da participação feminina e talvez motivar outras candidaturas de mulheres. O significado desse evento do ponto de vista de uma afirmação da figura de Dilma em um cenário absolutamente masculinizado ao longo da história (já que o poder sempre esteve associado à figura do homem) ficou estampado em sua preferência em ser tratada por presidenta e não presidente, embora as normas da língua culta admitam as duas formas.

Falar em diferenças comportamentais entre homens e mulheres no exercício de alguns cargos e funções trata-se de algo bastante relativo, pois aspectos como questões morais não necessariamente manifestam-se de forma diferente a depender do sexo. Assim, bom governante é aquele que tem compromisso com a democracia e com a coletividade, seja homem ou mulher.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Além de Dilma, que é uma figura política atual no país, inúmeras outras mulheres na história serviram de inspiração para outras mulheres, como é o caso de Celina Guimarães Viana, Neném Paiva, Alzira Soriano, Carlota Pereira de Queiroz, Eunice Michiles, Esther de Figueiredo Ferraz, Iolanda Fleming, Maria Luiz Fontenele e Lívia Maria Pio.

### **Pioneiras na política brasileira**

A professora Celina de Amorim Guimarães Viana, nascida em 15 de novembro de 1890 na cidade de Natal no Rio Grande do Norte, foi à primeira mulher brasileira a votar. Isso aconteceu na eleição de 05 de abril de 1928 no município de Mossoró, mesmo antes da aprovação do sufrágio feminino no país.

Com a aplicação da Lei 660, de 25 de outubro de 1827, sancionada pelo governador José Augusto Bezerra de Medeiros, o Rio Grande do Norte foi o primeiro estado que estabeleceu que não houvesse distinção de sexo para o exercício do sufrágio. Com isso, Celina tornou-se a primeira mulher a votar no Brasil nas eleições de 1928 (KARAWEJAZYK, 2013).

Vale salientar que Celina Guimarães Viana não foi a primeira mulher a requerer sua inclusão na lista de eleitores no país. A professora Júlia Alves Barbosa foi a primeira a requerer, mas como a mesma era solteira, o juiz exigiu um período mais longo para o deferimento. Assim, Celina tornou-se a pioneira no alistamento eleitoral.

Certamente Celina foi um exemplo e um marco para as feministas e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sufragistas brasileiras. Porém, a Comissão de Poderes do Senado não aceitou o voto, o que certamente fortaleceu para que as mulheres lutassem ainda mais pelo sufrágio no país. Com esta anulação do voto demonstrou-se a predominância do machismo claramente exposto no Brasil. Foucault demonstra essa dominação de um ser sobre o outro.

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1989, p. 183).

A utilização de Foucault demonstra que na época de Celina outro grupo possuía o domínio do poder e que as ameaçava até certo ponto, conseguindo até anular o voto das mesmas 1928, no Rio Grande do Norte. Sendo que o poder somente é válido de acordo com o autor, quando esse acontece em “rede”, em um contexto geral e homogêneo, fato que não ocorreu naquele ano.

Luiza Alzira Soriano Teixeira, mais conhecida como Alzira Soriano, deixou importante e extrema marca para a mulher e a política do Brasil por ter sido eleita a primeira prefeita da América Latina com resultado expressivo de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

60% dos votos válidos, tomando posse do dia 01 de janeiro de 1829.

Da mesma maneira que a professora Celina de Amorim Guimarães Viana, Alzira na época com 32 anos, aproveitou da Lei 660, de 25 de outubro de 1827, sancionada pelo governador José Augusto Bezerra de Medeiros no Rio Grande do Norte, para candidatar-se ao cargo de prefeita na cidade de Lajes, pelo então Partido Republicano, obtendo êxito nas eleições de 1828 com 60% dos votos. Seu mandato apenas um ano. Com a Revolução de 1930, a prefeita perdeu o mandato por não concordar com o governo de Getúlio Vargas. Somente com a redemocratização, em 1945, Alzira Soriano voltou à vida pública como vereadora do município onde nasceu, Jardim de Angicos, onde conquistou a ocupação de Presidente da Câmara de Vereadores.

Muitas semelhanças entre Alzira e a primeira mulher a votar Celina, ambas conquistaram seu espaço na política. Mas como o poder estava nas mãos de alguns homens, com medo de perder seu espaço, conseguiram anular o direito de ambas, tornando uma luta de poderes. Se nos exemplos de Alzira e Celina conquistaram espaço na política. Isso era sinal de que as mulheres já começavam a possuir poder neste cenário, talvez não o suficiente, mas conquistaram mais com o passar dos tempos.

O estado do Rio Grande do Norte foi pioneiro e exemplo das mulheres na política, como já apresentado anteriormente. O primeiro voto feminino, bem como a primeira mulher prefeita foram frutos deste estado. Da mesma maneira, a primeira mulher a ocupar o cargo de deputada estadual foi potiguar, Maria do Céu Fernandes. O que a diferencia das de Celina Guimarães Viana e Alzira



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Soriano é que quando essa se elegeu deputada estadual, o sufrágio feminino já havia sido autorizado no Brasil.

Maria do Céu Fernandes, nascida em 06 de outubro de 1910 em Curais Novos no Rio Grande do Norte, professora e jornalista, faleceu em 2001 e deixou uma expressiva participação no feminismo brasileiro. Após participar na luta do sufrágio feminino conquistou a primeira ocupação feminina ao cargo de deputada estadual do país. Assumiu sua vaga na Assembleia Legislativa em 1934 ainda solteira e com apenas 24 anos (KARAWEJAZYK, 2013).

Na campanha abraçou a causa defendida pelo Partido Popular, tendo que enfrentar com isso, duras repressões. Marcou aquela campanha eleitoral a época de violência e assassinatos políticos e obteve êxito eleitoral com 12.058 (doze mil e cinquenta e oito) votos. Maria do Céu, durante seu mandato legislativo, por várias vezes foi ameaçada de sequestros, por isso sempre tinha soldados guardando sua casa (CARVALHO; ROCHA NETO; ALMEIDA, 2010).

Quando se elegeu deputada estadual, Maria do Céu continuou firme na sua oposição ao presidente Getúlio Vargas, tendo seu mandato cassado no ano de 1937, dois anos de legislatura, pelo Estado Novo por discordância das ideias getulistas.

Novamente fica claro a perseverança do poder do homem sobre as mulheres. Como já aconteceu com políticas anteriormente mencionadas, Maria do Céu por manter seu posicionalmente e ideologias contrarias ao governo federal, acabou perdendo seu mandado de deputada estadual.

Outro importante nome feminino na política é Carlota Pereira de



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Queiróz, nascida em 13 de fevereiro de 1892 em São Paulo, descendente de famílias tradicionais das elites locais, tanto seu avô paterno quanto seu avô materno eram grandes líderes políticos da época, motivos pela qual fizeram com que Carlota ganhasse gosto pela política e ingressasse na mesma, tornando-se a primeira mulher a conquistar o cargo de deputada federal do Brasil.

Primeiramente seguiu a formação de professora e mais tarde buscou a medicina como sua profissão, na qual também foi um marco, pois na época o ramo da medicina era extremamente masculino. Portanto, o primeiro desafio foi concluir o curso e o segundo e maior desafio seria conseguir ingressar no mercado de trabalho como médica apesar de sua verdadeira paixão profissional era a política mesmo não desempenhando papel relevante nas lutas sufragistas até então (SCHPUN, 1999).

Após a Revolução Constitucionalista, de 09 de julho de 1932 em São Paulo, as mulheres mobilizam-se em busca de progressos. Foi quando Carlota liderou movimentos feministas, motivando e ganhando o apoio das mulheres para sua candidatura a deputada federal no ano de 1934 pelo *Partido Constitucionalista*. Com 5.311 votos no primeiro turno e 176.916 no segundo, saiu vitoriosa. Com essa expressiva votação Carlota foi a primeira mulher a assinar uma Constituição brasileira e a única até então a sentar-se entre duzentos e cinquenta e três deputados (COUTO, 2012).

A eleição de Carlota resulta desta intrincada rede de ações e relações, num contexto muito marcado pelo regionalismo paulista, no qual as elites políticas locais jogam todas as cartas para retomar posições de poder. Porém, no seu caso, além da



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

luta política tradicional, das dificuldades e arranjos, dos obstáculos e acasos impostos a todos por um sistema eleitoral complexo, existe um fator suplementar que particulariza sua vitória: ela é a primeira e única mulher nesse caso, e é mulher. Isso muda tudo. Sua experiência apresenta um interesse histórico e social que ultrapassa os meandros da história política e abre-se a uma reflexão de história cultural da política. Ela toca o domínio complexo das representações sociais do feminino, do masculino, e do político. Pois apesar de ser mulher, e mesmo a única mulher na Assembleia Nacional Constituinte, é antes de mais nada com os homens que Carlota fará sua política – como já era principalmente com eles que fazia sua medicina (SCHPUN, 1999, p. 339).

Seu mandato foi em defesa das mulheres e das crianças, trabalhava por melhorias educacionais que contemplassem melhor tratamento das mulheres. Além disso, Carlota necessitava trabalhar e o tradicionalismo da época, onde a política era vista como algo masculino, conseguiu executar com facilidade. Prova que em 1934, uma vez promulgada a Constituição, ela se reelege para a Câmara Federal com 1.899 votos no primeiro turno. Já no segundo turno conquistou 228.190 votos, sendo a segunda mais votada de todos que ocupariam a cadeira de Deputado Federal. Desta maneira, Carlota não permitiu que fosse dominada pelo poder dos homens.

Desta maneira, Carlota Pereira de Queiroz se diferencia um pouco das mulheres apresentadas anteriormente. Além de não ser uma das principais militantes do sufrágio feminino brasileiro, ela também não deixou se dominada pelos homens que se achavam detentores do poder político da época, usando os homens como elemento de fortalecimento para seu progresso na política. Assim é possível afirmar que Carlota serviu como exemplo para as demais mulheres, provando a igualdade política entre os sexos e demonstrando o poder que elas



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

possuem, tornando-se assim grande influenciadora política brasileira, até sua morte em abril de 1982.

Carlota recebeu muitas críticas em especial de feministas, que afirmavam que em seus discursos e ações políticas teriam a afastado tanto das feministas, quanto do feminismo (SCHPUN, 1999).

Também é necessário recordar de Eunice Mafalda Berger Michiles, nascida em 1929, que deixou sua marca na história brasileira sendo a primeira mulher a assumir o cargo senadora. Como as demais mulheres já apresentadas anteriormente, Eunice também era professora, função de destaque na época. Além dessa função era funcionária pública. Ao se casar com Darci Augusto Michiles mudou-se para Maués no estado do Amazonas (SOW, 2010).

Antes de se consagrar senadora, Eunice elegeu-se deputada estadual em 1979 pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Esse foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964. Conseguiu grande destaque neste cargo e fez com que em 1978 candidatasse-se ao cargo de senadora, quando ficou como suplente ao cargo onde João Bosco Ramos de Lima foi eleito, mas faleceu logo no início do mandato de um acidente vascular cerebral, fazendo com que a mesma ocupa-se a vaga (SOW, 2010).

No parlamento dedicou-se a questões feministas, sendo sua principal marca na história a criação do Movimento da Mulher Democrática Social (MMDS). Esse movimento pertencia ao partido PDS, partido para o qual Eunice



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

entrou em 1979 após a mudança do regime bipartidário para o pluripartidarismo. O MMDS foi criado com o objetivo de ser o centro de atualização política e preparação intelectual da mulher.

Eunice tinha duas prioridades essenciais no parlamento: o combate das leis que legitimam o preconceito e a ampliação da participação feminina na política, sempre evitando entrar em discussões sobre homem versus mulheres. Para ela, a luta pelos direitos das mulheres, tanto na política quanto no trabalho, na educação ou em qualquer outro setor, eram mais importantes que permanecer em uma discussão sobre homens e mulheres (SOW, 2010).

Por mais que as mulheres envolvidas na política evitassem a distinção entre homem e mulher, a diferença está impregnada na sociedade que espera de uma líder política que defenda a bandeira do feminismo, algo que Eunice fez com muita sabedoria e conquistou sua carreira política. Em 1986, ela foi eleita deputada federal pelo partido PFL, atual DEM, integrando a Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição de 1988, mas sem êxito na eleição seguinte. Também foi escolhida conselheira do Tribunal de Contas do Amazonas, a recordista ainda foi vice-presidente do colegiado, até se aposentar por idade, no ano de 1999 (SOW, 2010).

Nascida em 1915 em São Paulo, Esther de Figueiredo Ferraz foi uma conceituada advogada e professora brasileira que deixou sua marca na história por ser a primeira mulher a comandar um ministério. Exerceu cargos técnicos e de administração na área educacional do Estado de São Paulo e do Governo Federal, além de participar de diversos conselhos e congressos nacionais e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

internacionais nos quais representava o Brasil. Com essas funções ganhou grande destaque, sendo convidada em 1966 no Governo de Marechal Castelo Branco, para assumir o cargo de Diretora do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, função que até então era ocupada apenas por homens (MOREIRA, 2010).

O seu trabalho junto ao ministério deixou marcas positivas que permanecem até a atualidade. Ela regulamentou a emenda que estabeleceu percentuais mínimos obrigatórios para a aplicação na educação dos recursos arrecadados com impostos. Além disso, Esther promoveu uma reforma universitária que aperfeiçoou os planos de carreira de professores. Defendeu ainda a criação das escolas técnicas federais.

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, podem assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão do trabalho. (BOURDIEU, 2007, p. 20).

Como Bourdieu afirma que a sociedade por muitas vezes define as funções e papéis de cada membro, separando conforme o sexo e não pela competência. No caso de Esther é nítido a sua extrema competência que deixou legados até a atualidade, e se sobressaiu sobre muitos homens que ocuparam a mesma função que a dela. Esther torna-se exemplo de competência e dedicação para todas as mulheres, quebrando o paradigma do poder masculino sobre o feminino.

Além deste primeiro cargo, ocupou outras responsabilidades



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

governamentais. Foi Secretária da Educação de São Paulo, de 1971 a 1973, no Governo Laudo Natel e nos anos 1982 a 1985 foi Ministra da Educação e Cultura no governo do General João Baptista Figueiredo (MOREIRA, 2010).

Outra professora que ganhou destaque no meio político brasileiro foi a Acriana Iolanda Fleming nascida em 1936. Foi a primeira mulher a ocupar o posto de governadora no país em 1986 a 1987.

Iolanda sempre foi apaixonada pela política e sempre buscou estar neste meio. Filiada ao antigo MDP, atual PMDB, foi eleita vereadora em Rio Branco em 1972 e 1976 chegando à presidência da Câmara Municipal. E em 1978, foi eleita deputada estadual. Com grande destaque nas funções que exerceu ganhou grande incentivo e apoio dos cidadãos para concorrer, em 1982, a vice-governadora do Acre na chapa do candidato a governador Nabor Júnior. Em 1986, o governador deixou o cargo para disputar o Senado e Iolanda se tornou a primeira mulher a governar um estado brasileiro (COUTO, 2012).

Muitas bibliografias apontam Roseana Sarney como a primeira governadora no Brasil, que se elegeu no Maranhão oito anos depois em 1994, pelo fato de Iolanda ser vice e assumir a vaga e apenas assumiu após a saída do titular.

Após ocupar o cargo de governadora, candidatou-se em 1988 para vice-prefeita de Rio Branco na chapa de Jorge Kalume, na qual obtiveram êxito. Com o passar do tempo deixou o partido PMDB e ingressou no PTB, onde se tornou uma das principais lideranças deste partido. E em 2010, candidatou-se para deputada federal pelo Acre, mas não conseguiu se eleger (FERNANDES, 2012).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Iolanda demonstrou que uma mulher pode fazer carreira política de sucesso, e que vem de encontro à afirmação de Rubin que a exclusão das mulheres na política, mercado de trabalho e outros setores é um fator social e que o equilíbrio dos sexos apenas acontecerá quando a sociedade não dividir mais os papéis conforme o sexo biológico. Com relatos históricos homens e mulheres já quebraram esses paradigmas, mas a sociedade muitas vezes insiste em voltar na divisão de papéis entre homens e mulheres. *“Existem até exemplos de mulheres caçadoras e guerreiras e de homens realizando as tarefas relativas aos cuidados às crianças”*. (RUBIN, 1993, p. 11)

Desta maneira, Iolanda demonstrou seu talento na política não deixou o poder masculino prevalecer, pelo contrário, mostrou o seu poder neste meio.

Talvez muitas das mulheres apresentadas anteriormente não são lembradas ou do conhecimento de muitos. Ao contrário da atual e primeira mulher presidente do Brasil, Dilma Vana Rousseff, que tornou-se ícone do feminismo político no país.

A economista Dilma, nasceu em Belo Horizonte em 1947, em uma família da classe média alta. Interessou-se pelo socialismo durante a juventude logo após o Golpe Militar de 1964. E então ingressou na luta armada de esquerda, tornando-se membro do Comando de Libertação Nacional (COLINA) e posteriormente da Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares). Ambas as organizações defendiam a luta armada contra o regime militar. Com isso ficou presa durante três anos (1970 – 1972). Primeiro foi presa pelos militares da Operação Bandeirante (OBAN). Passou por sessões de tortura



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

e posteriormente foi presa pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) (COSTA, 2010).

Quando ganhou a liberdade, Dilma mudou-se para o Rio Grande do Sul junto com seu então companheiro Carlos Araújo, com o objetivo de recomeçarem suas vidas. Junto a Carlos fundaram o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e participaram de diversas campanhas eleitorais. Com esse envolvimento na política e os apoios nas campanhas, Dilma conquistou vários cargos públicos de importância. De 1985 à 1988, no governo de Alceu Collares, exerceu o cargo de secretária municipal da Fazenda de Porto Alegre. De 1991 à 1993, atuou como presidente da Fundação de Economia e Estatística. Atuou também como secretária estadual de Minas e Energia, entre 1999 e 2002 durante o governo de Alceu Collares e do sucessor Olívio Dutra (COUTO, 2012).

Em 2001, em busca de fortalecimento, ideologias políticas e pela grande afinidade com o então presidente do partido Luiz Inácio *Lula* da Silva, mais conhecido como Lula, Dilma decidiu filiar-se no Partido dos Trabalhadores, PT, ganhando grande espaço no grupo. Tanto que em 2002 participou da equipe que formulou o plano de governo na área de energética do candidato a presidente Lula, que obteve sucesso eleitoral naquele ano e que nomeou Dilma como Ministra de Minas e Energia. Em 2005, Rouseff foi nomeada ministra-chefe da Casa Civil, em substituição a José Dirceu, que renunciara ao cargo após o advento do chamado Escândalo do Mensalão (FERNANDES, 2012).

No período entre 2005 e 2010, Dilma Rouseff foi preparada por Lula e toda equipe do PT para candidatar-se a sua sucessão, o que acabou ocorrendo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em 2010. Desta forma, tornou-se a primeira mulher eleita para presidente da história do Brasil. E em uma votação extremamente apertada e em um cenário de envolvimento de líderes do seu partido em escândalos de corrupção, Dilma conseguiu a reeleição em 2014. Ela sempre priorizou as mulheres e políticas públicas para as mesmas (FERNANDES, 2012).

No campo político, o Brasil elegeu em 2010 a primeira mulher Presidenta da República, Dilma Rousseff, que nomeou nove mulheres ministras e priorizou o empoderamento econômico das mulheres e o enfrentamento à violência baseada no gênero. O Congresso Nacional está analisando propostas de reforma política que garantam mais mulheres nos corpos legislativos estaduais e federais, e o país tem levado muito a sério seus compromissos com diversas Convenções e Tratados internacionais que garantem os direitos das mulheres, incluindo-se a Convenção sobre Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (Cedaw) e a Convenção de Belém do Pará (TAVARES, 2011, p. 08).

Além de ser a primeira mulher presidente, Dilma também foi à primeira mulher a atuar como secretária da Fazenda de Porto Alegre, a primeira ministra de Minas e Energia do Brasil e a primeira chefe da Casa Civil.

Com muitas dificuldades, e inúmeros movimentos e lutas, as mulheres lentamente estão conseguindo seu espaço político. Do sufrágio até a primeira presidenta, foi um período árduo, mas gratificante. Nesse ritmo elas certamente ainda chegarão ao patamar igualitário.

### Referências

ARAÚJO, Clara. "Gênero e acesso ao poder legislativo no Brasil: as cotas entre as instituições e a cultura" *In Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 2. Brasília, julho-dezembro de 2009, pp. 23-59.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina** . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CARVALHO, Isabel C. M; ROCHA NETO, Manoel, P; ALMEIDA, Francinaura, M.; Maria do Céu Pereira Fernandes . **Contribuições à imprensa norte-riograndense**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Campina Grande – PB – 10 a 12 de Junho 2010.
- COSTA, JOSEBELY M, S. Mulher e política: discursivizações sobre candidatas na mídia *on line* .Maringá: UEM. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos., 2010. 165 f
- COUTO, Priscilla, A. J.; **Mulheres e política: percepções e atuação política das vereadoras de Campos dos Goytacazes**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Linha de Pesquisa: Cidadania, Instituições Políticas e Gestão Urbano-metropolitana, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012.
- FERNANDES, CARLA M. “As representações midiáticas de Dilma Rousseff no cenário político brasileiro” *In Revista Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v.5, n.14, p.69-85, jun.-set. 2012.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder** . Rio de Janeiro: Grall, 1989.
- BRASIL . **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE: IBGE População**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/populacao>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2015.
- KARAWEJAZYK, I. **As Filhas de Eva querem votar: dos primórdios da questão à conquista do sufrágio feminino no Brasil**. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.
- MIGUEL, Luis F; QUEIROZ, Cristina. M. “Diferenças regionais e o êxito relativo de mulheres em eleições municipais no Brasil” *In Revista de Estudos Feministas*. v. 14, n. 2, 2006.
- MOREIRA, Rosemeri. “O discurso maternalista e a construção da “polícia feminina”: dominação simbólica, negociação ou ressignificação?” *In Fazendo Gênero* 9. Disponível em:[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278283718\\_ARQUIVO\\_Odiscursomaternalistaeaconstrucaoda.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278283718_ARQUIVO_Odiscursomaternalistaeaconstrucaoda.pdf)>. Acesso em: 19 fevereiro de 2015.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- PINTO, Céli R. Paradoxos da participação política da mulher no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n 49, o. 98-112, março/maio 2001.
- ROSEVICS, L; NICOLÁS, M. A; RESENDE, R. C. **Balanco da política de cotas de gênero e participação política da mulher no Paraná(1982-2006)**. Disponível em:<[http://www.geocities.ws/politicausp/politicaspUBLICAS/acoes\\_afirmativas/ROSEVICS.pdf](http://www.geocities.ws/politicausp/politicaspUBLICAS/acoes_afirmativas/ROSEVICS.pdf)> Acesso em: 03 de janeiro de 2014.
- RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo** . Recife: SOS Corpo, 1993.
- SCHPUN, Mônica R. . “Entre feminino e masculino: a identidade política de Carlota Pereira de Queiroz” In **Revista USP**, São Paulo, n 49, o. 98-112, março/maio 2001.
- SOW, Marilene, M. “A participação feminina na construção de um parlamento democrático” In **Revista E-legis** . Brasília, n. 5, p. 79-94, 2º semestre 2010.
- TABAK, Fanny; TOSCANO, Moema. **Mulher e política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- TAVARES, Rebecca R. “Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres” In BARSTED, Leila Linhares & PITANGUY, Jacqueline (Orgs.) . **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010** . Rio de Janeiro: CEPIA ; Brasília: ONU Mulheres, 2011.
- BRASIL . **Eleições no Paraná** . Brasília: Tribunal Superior Eleitoral – TSE . Disponível em: <<http://www.tre-pr.jus.br/>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2014.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Sujeción Subjetivada

Por: Guido Arditi<sup>6</sup>

### Resumen:

Este trabajo está centrado en las consecuencias culturales del sistema capitalista; principalmente la manera en que la empresa se erige como la institución dominante en tanto sus principios marcan la pauta del carácter de nuestra sociedad; propiciando una reificación por parte de los hombres y mujeres que comienzan a concebirse a sí mismos como su propio capital. Sin embargo, este espíritu de *maximización* no se limita al ámbito laboral sino que se extiende al del *disfrute*, por lo que, paradójicamente; el goce deviene *imperativo*. Desde aquí es que se nos ocurre esbozar la posibilidad de una salida al régimen capitalista.

**Palabras clave:** *Homo faber*; Reificación; Gerente de sí; Imperativo del goce; Capitalismo.

### Rezumo:

*Ĉi tiu laboro fokusigas la kulturajn konsekvencojn de la kapitalisma sistemo; ĉefe la maniero, en kiu la kompanio staras kiel la reganta institucio, ĉar ĝiaj principoj difinas la tonon de la karaktero de nia socio; kondukante al rekomendo de viroj kaj virinoj, kiuj komencas koncipi sin mem kiel sia propra ĉefurbo. Tamen, ĉi tiu spirito de maksimumigo ne estas limigita al la labora sfero sed etendas al tiu ĝuado, tiel ke, paradokse; Ĝojo fariĝas imperativo. De ĉi tie estas, ke ni havas la eblecon eliri al la kapitalisma reĝimo.*

**Ŝlosilvortoj:** *Homo faber*; Rekonon; Memministro; Imperativo de ĝuo; Kapitalismo.

### Abstract:

*This work is centered around the cultural consequences of the capitalist system; mainly*

---

<sup>6</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires/ Argentina, pesquisador e estudante no Projeto de Pesquisa UBACyt, intitulado Desfazer os afetos: aproximações ao impacto do giro afetivo sobre a Filosofia Prática. É professor de Filosofia da História na Universidade de Buenos Aires/ Argentina, atuando na disciplina sobre As transformações na questão identitária a partir do surgimento da democracia capitalista.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*in the way the corporation becomes the dominating institution that determines the spirit of our times; fostering men and women to undergo a process or reification by viewing themselves as their own capital. However, this spirit is not limited to the labor sphere, but it is expanded towards the pleasure principle, therefore, as paradoxical as it may seem, enjoying becomes compulsory. From here is that we would like to present a possible escape to the capitalist system.*

**Key Words:** *Homo faber; Reification; Self-management; Compulsory enjoyment; Capitalism.*

En el presente trabajo se entenderá al Capitalismo como meramente un sistema económico-productivo, sino que lo pensaremos también como un modo de organizar la cultura; capaz de generar marcos de conducta, encuadramientos mentales, y toda "una organización cognitiva de la vida que se corresponde con el modo de producción", (Thompson, E, 1992). pues coincidirá con Giddens en que "todos y cada uno de los fenómenos 'económicos' son al mismo tiempo fenómenos sociales, y la existencia de un determinado tipo de 'economía' presupone un determinado tipo de sociedad" (Giddens, A, 1977: 45).

El mundo económico globalizado en el que vivimos resulta cada vez menos previsible, y es por eso que, en nuestros días "el porvenir del individuo depende cada vez menos de su propia previsión y cada vez más de las luchas nacionales e internacionales libradas por los colosos del poder" (Horkheimer, M, 1973: 150) tal como ejemplifica Drucker:

Un hombre puede ser el mejor laminador del país. Pero si el laminado del acero cambia y deja de ser un proceso manual para convertirse en un proceso mecánico, o si el único taller de laminar de su comunidad se traslada a quinientas millas de distancia, se acabó su trabajo, no importa cuán buen obrero sea



(Drucker P, 1954, 125).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(Drucker P, 1954, 125).

Así, las trayectorias profesionales se tornan volubles, sin empleos fijos ni caminos profesionales confiables. El mercado laboral toma un carácter cada vez más fluido; las habilidades y competencias adquiridas no garantizan ningún tipo de estabilidad futura, pues pueden pasar a la obsolescencia en cualquier momento y sin previo aviso. Esto genera un sentimiento de fragilidad respecto a las propias conquistas y posición social, al propio lugar en el mundo. La independencia pierde así su base económica, y el ámbito de acción y decisión del individuo se ve mermado. En fin, muchos hombres y mujeres contemporáneos se encuentran, por un lado, sin saber qué es lo que va a ocurrir, y por el otro; con escaso, si no nulo, poder para modificar esta situación..

Es por todo esto que “el estilo de producción actual requiere mucha más flexibilidad que nunca en el pasado” (Horkheimer, M, 1973: 106); pues este constante cambio de las exigencias requiere un estado de adaptación *permanente*. Como dice Bauman, hoy en día “la habilidad que necesitamos adquirir en primer lugar y principalmente es la flexibilidad” (Bauman, Z, 2009: 85).

Sin embargo, se da la paradójica situación que, ante esta coyuntura en la que los sentimientos de impotencia e incertidumbre no hacen más que crecer; tiene lugar una responsabilidad *total* en la propia autocreación, autoconstitución y autoafirmación. Ahora tenemos que ser nuestros propios demiurgos, debemos erigirnos en nuestros propios puntos de referencia en el



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mundo de la personalidad.

Se coincidirá con Drucker en que la *empresa* es la institución más representativa de nuestra sociedad, y por ello es la que marca la pauta; en tanto "las creencias, valores y promesas que están llevándose a cabo en la institución representativa son las creencias y promesas verdaderas de una sociedad; constituyen su carácter y su orden" (Drucker, P, 1954: 224); sus principios y normas son las que determinan el carácter general de nuestra sociedad. De la misma forma en que el capitalismo se impone prácticamente a escala planetaria como sistema mundial, la propia lógica empresarial termina por, en primer lugar, subsumir a otros modos de existencia a sus dictámenes, y, tras esto, expandirse a la totalidad de los ámbitos de la vida. El *tipo subjetivo* por ella propiciado es el que ha de imponerse en todos los ámbitos de la vida; afectando incluso la forma en que los individuos constituyen y establecen su relación consigo mismos; adoptando como modelo aquello que en este punto ya constituye su matriz cognitiva; a saber, la empresa y el *mercado*.

Los criterios empresariales se convierten, -parafraseando a Protágoras-, en la nueva *medida de todas las cosas*; al punto en que el propio "hombre moderno se ha transformado en un artículo; experimenta su energía vital como una inversión de la que debe obtener el máximo beneficio" (Fromm, E, 2012: 139). En esta etapa de la historia, las personas comienzan a manejarse de manera gerencial para consigo mismos, buscando la maximización de su propio rendimiento y *capital humano*. Todo cuanto se haga tiene que servir para incrementar el capital personal; la mismísima existencia es juzgada a partir del



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

criterio empresarial hegemónico; el del *crecimiento*, que termina por erigirse en una presión interiorizada a elevar *siempre* la apuesta, a apuntar a más; y este mandato debe ser obedecido compulsivamente, imposibilitándonos a vivir y ver la vida de otra manera.

El valor de la vida, -sea la propia o ajena-, se mide en términos del *éxito*; el cual consiste en el valor de uno mismo en el mercado. Así, los sujetos posmodernos, haciendo un paralelismo del superego freudiano, introyectan los poderes externos, estableciendo la lógica del *rendimiento* como práctica y política de vida.

Este *empresario de sí* no es alguien que tiene una empresa, sino meramente de un individuo que se maneja a sí mismo como consistiendo *él mismo* en su propio *capital*; y esta misma ideología termina funcionando en principio como propulsora y propagadora de la eficacia y continuidad del propio sistema económico imperante; pues tal como dice Jorge Alemán; el botín de guerra del Capitalismo son las subjetividades.

A partir de aquí se hace manifiesto que, pese a su origen *sistémico*, esta autoinfligida opresión no es considerada a modo de una coerción externa, sino que, muy por el contrario, hombres y mujeres se someten a ella con gusto; considerándola parte de sus deseos personales o elecciones más *íntimas*. Este es un claro ejemplo en el que la subjetivación conviene al sistema económico imperante, en la cual lo sujetos se explotan a sí mismos sintiéndose en libertad. La dominación es introyectada, ya no es externa y opresiva sino que deviene interna y constitutiva. Como dice Jorge Alemán, he aquí "la 'violencia sistémica'



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

del régimen de dominación neoliberal: no necesita de una forma de opresión exterior" (Alemán, J, 2016: 16).

Si bien esta lógica del rendimiento y obtención del máximo beneficio se trata de una pauta comportamental propia del ámbito empresarial; esta expande su campo de acción hacia todos los ámbitos de la existencia. Pues los hombres y mujeres de nuestro tiempo, a la vez que persiguen el máximo rendimiento, también persiguen el máximo goce -en tanto que, frente a la incertidumbre imperante bajo este nuevo sistema, la experiencia gana una centralidad inusitada-, por lo que es decir, son también los *gestores* de su propia satisfacción. Así, la otra cara del mandamiento del *rendimiento* propio de la ideología imperante, es el de *disfrutar*, en todas las maneras posibles; el autoexplotarse también en la obtención del goce, *optimizando* la totalidad de la existencia y sus posibilidades en términos de obtención de placer. La felicidad entonces deviene un imperativo con todo el carácter y la tipología del *deber*; paradójicamente, deviene una orden compulsiva que *obliga* y *somete*.

Sin embargo, esta autodisciplina, esta sujeción voluntaria, no sería posible si los sujetos no estuviesen invadidos por el pánico; tal como dice este autor, "no puede producirse en otro ámbito que en uno donde uno sienta que está todo puesto en duda, todo puesto en crisis, donde nadie sabe cuánto va a durar en un país, en un trabajo, en una relación" (Alemán, J, 2016: 130). Sólo es posible en "un mundo donde todo se erosiona, donde todo se ha vuelto precario, donde todo se ha vuelto líquido -como dicen algunos-, donde no hay ningún lazo social que se sostenga, donde no hay ninguna autoridad que lo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

proteja" (Alemán, J, 2016: 35). Por todo esto es que este síntoma del empresario de sí no es la única consecuencia de la precarización de la existencia, sino que también sucede que con este vaciamiento del sujeto, actualmente nos hemos quedado con un último y único *datum*, que no es otro que la certeza fenomenológica de la existencia, de la experiencia. Las sensaciones o vivencias son ahora el último reducto de certeza indubitable, y por lo tanto, el centro y eje mismo de la vida posmoderna; tal como dice Beck, hoy en día "uno presente que no hay alternativa al experimentalismo existencial" (Beck U, 2008, 21).

La conjugación del impostergable *deber* de ser feliz con el *experimentalismo existencial* que menciona Beck, genera que los sujetos, dada la incertidumbre imperante, abandonen la apuesta existencial en pos de la adquisición de estabilidad y seguridad, justamente porque comienza a ser pensada como riesgosa, -sino directamente imposible-, por lo que poco a poco se va socavando la racionalidad que sustentaba al sistema.

Es a partir de aquí que en algún punto se nos presenta la posibilidad de pensar una salida a esta situación; pues desde esta mentalidad es que se genera la *obsolescencia programada* por parte del propio empleado; que cada vez se encuentra menos dispuesto a *malgastar* su existencia en trabajos que no le resultan placenteros; pues este gerente de sí *contabiliza* también sus *pérdidas* y *ganancias* de goce y satisfacción. Así, paradójicamente, la mentalidad empresarial termina viéndose crecientemente presente en el ámbito de la vida personal *por sobre* el laboral; y el trabajo mismo comienza a verse cada vez más subsumido y condicionado por la lógica de la obtención del goce; la



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

permanencia dentro de la *trituradora* de capitalista tiene ahora fecha de vencimiento.

En tanto la apuesta a largo plazo se ha vuelto cada vez más insegura e incierta, tiene lugar una sobrevaloración del presente y la experiencia; los sacrificios a largo plazo pierden su atractivo y pierden un numero creciente de adeptos. Se procura cada vez más la obtención de placer *incluso* en el ámbito laboral, muchas veces en detrimento de los salarios o la estabilidad (ya que de por sí esta se ha vuelto difícil de obtener), por todo esto es que al priorizar el disfrute, los trabajadores actuales se encuentran menos dispuestos que nunca a someterse al sistema.

Se nos ocurre que quizás desde aquí podría pensarse una salida al trabajo alienado, ya no desde una *revolución*, producto de una resuelta y consensuada decisión, generada a partir de una toma de conciencia de sí por parte de un determinado estamento del sistema productivo; sino a partir de un cúmulo de decisiones que, -si bien son de raigambre estructural-, son individuales, y en ese sentido van en sintonía con el modo de vida capitalista, porque se trata de un *individualismo de masas* que apuntan en una misma dirección.

### Referencias

- ALEMÁN, J. **Horizontes Neoliberales en la Subjetividad**, Buenos Aires: Grama, 2016.
- BAUMAN, Z. **El Arte de la Vida**, Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BECK, U. **La Sociedad del Riesgo Mundial**, Buenos Aires: Paidós, 2008.
- DRUCKER, P. **La Nueva Sociedad**, Buenos Aires: Sudamericana, 1954.
- FROMM, E. **El Arte de Amar** . Buenos Aires: Paidós, 2012.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

GIDDENS, A. **El Capitalismo y la Moderna Teoría Social** . Barcelona: Labor, 1977.

HORKHEIMER, M. **Crítica de la Razón Instrumental** . Buenos Aires, 1973.

THOMPSON, E. “Folklore, Antropología e Historia Social Entrepasados” *In* **Revista de Historia**. Año II, 2. Buenos Aires, 1992.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Narrativas da cegueira: um olhar antropológico

Angela Mari Labatut<sup>7</sup>  
angelamari62@gmail.com

### Resumo:

Esse trabalho tem o objetivo de discutir a forma como as representações construídas culturalmente sobre a cegueira se relacionam com as reflexões e histórias de vida das pessoas cegas, analisando se a concepção de cegueira enquanto incapacidade, construída a partir dos que veem, condiz com a forma como os cegos se sentem, e como os rótulos construídos socialmente criam a dicotomia normalidade/anormalidade. Pretendemos discutir a cegueira a partir do relato de pessoas cegas, contrapondo com a construção social hegemônica que vem dando significados para a cegueira e conseqüentemente à vida das pessoas cegas, deixando fortes legados de exclusão.

**Palavras chave:** Deficiência; Sociedade; Estigma.

### Rezumo:

*Ĉi tiu laboro celas diskuti kiel la kulture konstruitaj reprezentoj de cegueco rilatas al la spegulbildoj kaj vivaj historioj de blinduloj, analizante ĉu la koncepto de cegueco kiel*

---

<sup>7</sup> É Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, Especialista em Psicologia Histórico Cultural pela Universidade Estadual de Maringá-UEM, é Especialista em Educação Especial pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina – CESULON, possui Aperfeiçoamento em Educação Especial: ênfase em deficiência visual pela Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – ABEDDEV, tem Aperfeiçoamento em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, tem Aperfeiçoamento em Deficiência Visual pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e Graduada e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. É servidora pública estadual, docente Pedagoga e Orientadora Educacional lotada junto a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/ PR, na cidade de Maringá/ PR. Atua como Tutora a distância do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como docente das disciplinas de Fundamentos da Educação Especial: tecnologias assistivas, O atendimento educacional a portadores de surdocegueira e múltipla deficiência, Educação do deficiente visual, Deficiência visual, Tecnologia assistiva na escola inclusiva, em nível de especialização *lato sensu* junto ao Instituto Dimensão – ID.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*nekapablo, konstruita de tiuj, kiujn ili vidas, kongruas kun la formo kiel la blindulo sentas, kaj kiel socie konstruitaj etiketoj kreas la normalecon / anormalotekanotekson. Ni intencas diskuti blindon pro la konscio de blinduloj, kontrastante kun la hegemonia socia konstruo, kiu donis signifon al la ceguera kaj sekve al la vivoj de blinduloj, lasante fortajn legacojn forpreni.*

**Ŝlosilvortoj:** *Malĉefa; Socio; Stigmo.*

### **Abstract**

*This work aims to discuss how the representations culturally constructed about blindness relate to the reflections and stories of life of blind people, analyzing the design of blindness as a disability, built from what they see, matches the way as the blind feel, and how labels socially constructed create the dichotomy normal / abnormal. We intend to discuss blindness from the story of blind people, contrasting with the hegemonic social construction that has given meaning to blindness and consequently the lives of blind people, leaving strong legacy of exclusion.*

**Keywords:** *Disability; Society; Stigma.*

### **Introdução**

O conceito de cegueira permanece permeado por impressões como “tragédia pessoal” (OLIVER, 1990), infortúnio e incapacidade que gera uma forma de opressão à medida que cria marcas identitárias que denotam concepções negativas ao indivíduo cego criando uma forte depreciação e exclusão social. Desta forma, esta construção carrega uma forma de violência na medida em que converge em forte desigualdade social, onde a incapacidade física – o que o cego não consegue fazer – é ponto central da discussão sobre a cegueira e não das barreiras que são produzidas socialmente. A forma como a cegueira é representada muitas vezes diverge daquilo que as pessoas cegas pensam ou querem. E como afirma Goffman (2012, p. 11-12).

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.

Ao escolher a cegueira como objeto de estudo, por razões muito pessoais, e dada a minha trajetória profissional de professora com formação em pedagogia, a aproximação com a antropologia exigiu um grande esforço. Transitar no mundo das ciências sociais possibilitou um olhar diferenciado a um objeto tão corriqueiro para mim. Quando comecei a ler sobre a antropologia fui percebendo seu significado para estudar a cegueira, Marisa Peirano, 1992 define: “A antropologia tem como projeto formular uma idéia de humanidade construída pelas diferenças, resultado do contraste dos nossos conceitos (teóricos ou de senso comum) com outros conceitos nativos.” (PEIRANO, 1992 p. 4)

Com um bom trânsito entre os “nativos”, neste caso as pessoas cegas acredito ser beneficiada pelo que afirmava Evans-Prichard, citado por Peirano

(...) o antropólogo deveria viver no campo pelo tempo médio de dois anos, aprender a língua do grupo, deixar-se vulnerabilizar psicologicamente pela vida local e, com sorte ser capaz de pensar e sentir alternadamente como um nativo e como membro de sua própria cultura”. (p. 5)

Mais do que observar fatos a etnografia exige que sejamos tocados pelos fatos e estes confrontados com a teoria. Quando iniciei minha pesquisa tinha muita preocupação em o que iria discutir em relação ao tema e fui sabiamente orientada que à medida que fizesse minhas observações saberia que caminhos tomar. Foi desta forma que cheguei a questões que eram de interesse



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dos cegos e não exclusivamente os meus. Peirano, falando sobre o processo de descoberta antropológica diz:

(...) uma descoberta que é um "diálogo", não entre indivíduos -- pesquisador e nativo -- mas, sim, entre a teoria acumulada da disciplina e o confronto com uma realidade que traz novos desafios para ser entendida e interpretada; um exercício de "estranhamento" existencial e teórico, que passa por vivências múltiplas e pelo pressuposto da universalidade da experiência humana. Este estranhamento o antropólogo aprendeu a reconhecer, no início, longe de casa. (1992, p, 9).

No meu caso, perto, cotidiano, quase uma autobiografia transpassada por um olhar antropológico e à luz de teorias inicialmente, estranhas a mim. Acredito residir justamente aí a riqueza do trabalho proposto. Pois, segundo Peirano, é no diálogo entre a teoria acadêmica e a teoria nativa que se constrói o saber antropológico.

Cláudia Fonseca (1998), falando sobre a etnografia, destaca sua característica enquanto ciência do concreto: “[...] o protótipo do “qualitativo”. [...] sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece ser uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo [...] “ (p. 58). E ela alerta para o perigo do fazer etnográfico tornar-se “truncado” à medida que o indivíduo se torna refém da análise sociológica. Para escapar desta armadilha, Fonseca aponta a necessidade de o pesquisador observar muito, ler e reler seus dados para depois definir as generalizações e análises possíveis. No caso de minha pesquisa é necessário atentar para a familiaridade que tenho com a cegueira e de certa forma distanciar-me do meu próprio universo para poder posicioná-lo em termos culturais e sociais. “É só ao completar esse movimento interpretativo,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. ” (FONSECA, 1998, p. 61).

Fazer uma etnografia da cegueira quando se convive com ela por várias décadas e, é claro que existe já incorporado uma militância em relação a questão, é uma tarefa difícil que exige o cuidado de não direcionar as respostas para aquilo que gostaria de ouvir. Mesmo nas situações de observação não é possível acreditar que nossa presença não cause algum impacto no comportamento do grupo que observamos.

### **Deficiência e sociedade**

A cegueira assim como a deficiência de forma geral é um tema pouco presente nas Ciências Sociais. Gustavo M. Piccolo e Enicéia G. Mendes realizaram uma pesquisa sobre a produção acadêmica a respeito do tema deficiência no período de 1990 a 2010 em programas de Sociologia e Ciências Sociais em 23 IESs e, num total de 5691 títulos pesquisado, foram encontrados apenas 9 dissertações e 1 tese que abordasse o tema. Falando sobre a quase inexistência de trabalhos acadêmicos os autores afirmam:

É como se a Sociologia ainda não tivesse descoberto a opressão gestada pela deficiência, tal qual percebe com o racismo, o sexismo e as fobias sexuais e étnicas. Qual a razão em se ignorar uma parcela tão volumosa e massivamente oprimida da população? A resposta é mais simples do que se possa imaginar. A deficiência é vista essencialmente pelos sociólogos como tema autoexplicativo e consolidado, cuja base se dá na senda de lineamentos estranhos a seu corpus teórico. (PICOLLO e MENDES, 2013, p. 465)

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A concepção de cegueira e do impacto que ela causa nas pessoas que a possuem têm sido discutidos em termos de consequência ou seqüela e até de formas de superar um grande infortúnio. No imaginário dos indivíduos a cegueira é ainda encarada com visões estereotipadas sobre suas limitações: “o cego é dependente” até supervalorização de aspectos subjetivos: “os cegos são muito sensíveis”. Mas o entendimento de que a cegueira física não é, na verdade, o que ocasiona sua menos-valia social é imprescindível para perceber o grande impacto da exclusão social e a forte indiferença com relação a estas pessoas, desde os estigmas que quotidianamente lhes são atribuídos até às estruturas e valores que convergem em exclusão de áreas tão fundamentais como o ensino e o emprego. Se levarmos em conta os dados do último Censo que apontam que 18,8% da população brasileira possui dificuldade para enxergar, mesmo com as correções ópticas adequadas, e mesmo que apenas uma pequena porcentagem destes sejam cegos, não fica difícil perceber que estes dados não refletem a presença de pessoas cegas nos ambientes sociais diversos.

Muitas ações inclusivas têm sido implementadas na forma de políticas públicas e legislações que fomentam formas de acessibilidade; algumas ações práticas como a disponibilidade de livros acessíveis (em braile ou MecDaisy<sup>8</sup>) para alunos da Educação Básica; pisos táteis em alguns locais públicos, a

---

<sup>8</sup> O MecDaisy trata-se de uma ferramenta tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível. Possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado e apresenta facilidade de navegação pelo texto.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

audiodescrição<sup>9</sup>. No entanto, apesar de tantas legislações, personagens em novelas, projetos inclusivos, ainda parecem ter o tom de “[...] atitudes que nós, normais temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a elas são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar.” (GOFFMAN, 2012, p. 14-15).

Diferentemente de outros movimentos sociais de luta contra formas de opressão, racismo, preconceito, a valorização do indivíduo com deficiência, ou o respeito a sua identidade apresenta características específicas. Martins (2011) explica que a presença de atitudes paternalistas dos poderes públicos e da sociedade de forma geral, em relação à deficiência, trazendo atitudes de condescendência, mascaram a forte opressão social sofrida pelas pessoas com deficiência. Poderia ilustrar esta afirmação com experiências de inclusão de alunos cegos em cursos superiores de instituições particulares. Muitas oferecem bolsas de estudo para alunos com deficiência, fazendo grande alarde desta “atitude bondosa” e simplesmente ignoram a presença destes alunos nas práticas pedagógicas, não oferecendo nenhum suporte de acessibilidade física, nem ao currículo, e ao serem confrontadas atribuem o fracasso ao aluno com deficiência, afinal eles fizeram a sua parte.

Ao defeito físico original são agregados muitos outros que irão configurar o conceito de deficiência, que vai muito além de não poder ver, ouvir

---

<sup>9</sup> A audiodescrição consiste em uma narrativa presente em filmes, peças de teatro, apresentações de dança, ópera, museus, etc, que faz a descrição das informações visuais para que a pessoa cega consiga ter acesso a todas as informações apresentadas e que dependem da visão.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ou andar. E em alguns casos são atribuídos aspectos compensatórios: “Ele é cego mais é tão bonzinho!” Goffman ilustra bem esta questão na passagem a seguir:

Alguns podem hesitar em tocar ou guiar o cego, enquanto que outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de uma gestalt de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado. Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligadas ao estereótipo. Por exemplo, podem pensar que estão sujeitos a um tipo único de avaliação, supondo ou o indivíduo cego recorre a canais específicos de informação não disponíveis para os outros. (Idem p. 15)

Como professora da área da deficiência visual há mais de trinta anos convivo com a cegueira e a baixa visão<sup>10</sup> em várias situações profissionais e pessoais. Acompanhei a trajetória de indivíduos cegos desde a infância até tornarem-se adultos; vivenciei as dificuldades na inclusão escolar, nas relações familiares e em muitas outras situações. A cegueira faz parte do que eu sou, não porque seja cega ou tenha alguém próximo a mim que vivenciou pessoalmente a experiência desta perda sensorial, mas porque trabalhar com pessoas cegas me transformou em parte na pessoa que sou.

Minha introdução no universo da cegueira aconteceu em 1981 quando a única professora que atuava nesta área, em Maringá, resolveu mudar de domicílio e alguém achou que eu “levava jeito” para o cargo. Gostaria de

---

<sup>10</sup> Termo utilizado para designar uma diminuição da acuidade visual ou no campo visual que não podem ser corrigidas com auxílios ópticos e comprometem as atividades visuais.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

analisar de que forma este conceito ou mito da cegueira se constrói e porque acredito que ele não corresponde a essência do que é ser cego ou simplesmente privado de uma capacidade sensorial. Não quero negar aqui a grande importância do sentido da visão no desenvolvimento das pessoas, sendo considerado o sentido responsável por 80% das informações recebidas, mas a falta deste sentido somente, não é responsável por danos tão grandes nas possibilidades de desenvolvimento destas pessoas e na forte marca de alijamento social vivido por elas.

A década de 1980 foi bastante significativa em relação a construção do conceito de deficiência. Até este período o conceito de deficiência estava vinculado a um modelo médico (DINIZ, 2007). Este modelo dava um caráter individual à deficiência e era fortemente vinculado a uma abordagem de reabilitação onde a pessoa com deficiência tinha uma postura passiva. Ao escrever isso me vem à mente muitas pessoas que conheci, ao longo de minha trajetória profissional que resultaram desta postura; sentiam-se totalmente “sem vida própria”, e muitas delas achavam que esta condição era imposta pela falta da visão. Que não podiam ser felizes ou completas porque seu problema médico não foi resolvido, sua doença não tinha cura. Eles estavam fadados ao infortúnio.

Santos (1995) destaca que o movimento de integração das pessoas com deficiência, norteado em um contexto de “igualdade e direito de oportunidades”, vai direcionando ações sociais e políticas no Brasil e no mundo, entre elas podemos destacar o evento,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

promovido pela ONU, em 1981 denominado Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), com o tema “Participação Plena e Igualdade”. Parece bastante ousado e, dada a situação que nos encontramos neste debate, acredito que, passadas mais de três décadas ainda estamos longe de chegar próximo desta conquista. Recordo-me bem de um grande evento que participei onde esta bandeira era levantada alardeando “novos rumos” para as “pessoas deficientes”, usando os termos da época. Para ilustrar gostaria de citar um depoimento que retirei do site “bengala legal”, datado no ano de 2002:

A cegueira não machuca, não dói, não limita tão radicalmente como pensam os que enxergam quando fecham os olhos por um minuto imaginando serem cegos, também não é doença. Acostuma-se com ela e o dia a dia é tão comum que esqueço da cegueira e acabo por ver do jeito que "vejo" sem lembrar que não é visão! (BENGALA LEGAL).

Continuando nosso percurso histórico, muitas conferências, declarações e decretos vieram dar os novos rumos ao conceito de deficiência e igualdade, entre elas a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (1994), que trazem ao debate o conceito já tão desgastado hoje: “inclusão”, apresentado de forma geral referindo-se a necessidade da sociedade adaptar-se para que todos tivessem condições de fazer parte dela, de forma igualitárias, tendo suas necessidades respeitadas. Sempre me lembro desta questão quando caminho pelo bairro onde moro que foi “invadido” por bares e locais de lazer que espalham mesas e cadeiras nas calçadas fazendo com que

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tenhamos de passar pela rua se quisermos fazer o trajeto, um grande desrespeito às pessoas cadeirantes, cegos, mães com carrinhos de bebe e idosos que passam por ali. Lembro-me também de um fato ocorrido, acredito que no ano de 2005 aproximadamente, onde um aluno cego que acompanhei por vários anos em sua trajetória acadêmica e ao começar a andar de forma independente pelo bairro onde morava e bastante entusiasmado com o acesso que tinha ao conhecimento pelo domínio do sistema de leitura e escrita Braille propôs a um comerciante que fizesse um cardápio em braile para que as pessoas cegas pudessem saber os produtos que ele oferecia em seu estabelecimento e foi duramente desestimulado pelo comerciante e achou a ideia um tanto absurda. Trazendo esta questão para um extremo interessante, hoje passado mais de 10 anos sou, com bastante frequência, procurada por empresas interessadas na “inclusão” para fazer panfletos em braile e, apesar de explicar a necessidade da produção em braile ter um tamanho padrão (cada letra é percebida pela ponta do dedo) ouço ideias mirabolantes de cartazes em braile para chamar a atenção dos clientes cegos, como se esses fossem adivinhar que lá em uma parede haveria um cartaz para que ele lesse.

Trago estes exemplos para expor as contradições que permeiam os debates sobre a deficiência e todos os outros temas decorrentes dela: acessibilidade, igualdade de direitos, respeito à diversidade. Muitas iniciativas e ações ainda apresentam caráter compensatório, que não enfrentam os problemas diretamente, muitas vezes com um tom ainda de caridade. Muitas legislações ficam apenas no papel e outras esbarram em grandes dificuldades



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em sua execução. Poderia ilustrar esta questão com as cotas de vagas em empresas e instituições públicas. A “Lei das cotas” é cumprida, mas a inserção dos indivíduos cegos na atividade profissional é um processo difícil e muitas vezes marcado de narrativas de preconceito. Acompanhei algumas pessoas cegas que passaram em concursos públicos para professores e ao serem chamadas causaram um grande desconforto às mantenedoras por simplesmente não saberem como adequar o ambiente de trabalho para elas.

A nomenclatura direcionada às pessoas com deficiência passou por várias mudanças que repercutem as várias formas de concebê-la. Diniz, (2007) aponta que após o abandono de expressões como “excepcional, retardado e manco” vieram “pessoa especial; pessoa portadora de necessidades especiais” e hoje já é possível identificar a utilização mais corrente dos termos “pessoa com deficiência ou deficiente”. De acordo com esta autora apesar de parecidos, estes dois termos carregam significados e posturas diferentes. Para ela o termo “deficiente” identifica-se com a modelo social de deficiência, de origem britânica e vinculado aos seguidores da Upias (*Union of the Physically Impaired against Segregation*)<sup>11</sup> onde busca-se “[...] expressões que denotem a identidade na deficiência [...] (p.20); enquanto o termo “pessoa com deficiência” daria um caráter individual à deficiência, sendo mais adotada pela tradição estadunidense e na nossa literatura. Eu particularmente não acredito que usar uma ou outra nomenclatura muda de alguma forma seus atributos e nem a

---

<sup>11</sup> Modelo apresentado pelo grupo londrino denominado Disability Studies (composto por Oliver, Barnes, Abberley, Barton, Shakespeare e Finkelstein, todos ativistas da UPIAS).



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

forma como a sociedade se relaciona com ela.

A ideia de deficiência enquanto anormalidade é construída no século XVIII a partir do contraste com a não deficiência ou normalidade. “A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida.” (DINIZ, 2007, p. 8). A proposta de um modelo social em oposição ao modelo médico pode ser colocada desta forma:

Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão, (DINIZ, 2007, p. 23)

### **A história de Helen**

Helen é uma jovem, de 25 anos que foi perdendo a visão nos últimos 6 anos e agora já não enxerga mais nada em decorrência de uma patologia progressiva e degenerativa. Eu a conheci quando procurou ajuda especializada para aprender o braile e ser orientada no uso da bengala<sup>12</sup>. Ela conta que, ao iniciar sua perda visual, as pessoas sempre indicavam soluções médicas para “resolver seu problema”: “Porque você não faz transplante de córnea?; Em São Paulo tem um médico especialista; E se você usar um óculos bem forte!” Estes apontamentos mostram uma visão naturalizante de deficiência como um problema pessoal e que criam barreiras que as pessoas com deficiência

---

<sup>12</sup> A bengala é um instrumento que serve para ajudar a pessoa cega a se locomover em ambientes desconhecidos, ou em ruas e calçadas.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

enfrentam diariamente. Helen relata que a maioria das pessoas não entende a sua condição visual, principalmente por não ter em seu corpo a visibilidade da cegueira (tem os olhos perfeitos). Boaventura Sousa Santos (2002) aponta que a lógica da classificação social converge na “monocultura da naturalização das diferenças” cujo mecanismo central é a “distribuição das populações por categorias que naturalizam as diferenças” (idem: 247). Assim a deficiência vai se constituindo como um fenômeno físico, que necessita de reabilitação e que as pessoas com deficiência são sujeitos passivos, que dependem de cuidados. Ao relatar sua entrada na Universidade, Helen fala inicialmente sobre a falta de acessibilidade física e depois sobre sua relação com os professores. “Alguns procuravam me ajudar, sem saber muito bem como e outros, simplesmente diziam que eu deveria desistir.” Ao falar sobre sua relação com os colegas videntes diz, com bastante bom humor, que poucas pessoas tratam ela “normalmente”, a maioria não se sente à vontade de conversar com ela e parecem achar que ela é “uma extraterrestre”, e outras ainda que fazem as perguntas mais esdrúxulas: “Como você faz para tomar banho?; Como você sabe a cor da roupa que está usando?” Deixando evidente a invisibilidades das pessoas cegas em nossa sociedade.

Ainda contando a história de Helen, ao se deparar com as situações adversas para sua trajetória acadêmica, relata que procurou saídas e que o fator que mais aparece é a falta de entendimento da sociedade em relação a especificidade da cegueira por parte dos professores, da instituição e até do órgão responsável em auxiliá-los, na Universidade Estadual de Maringá, o



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

PROPAE ((Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Especiais), criado em 1994. Martins, et al (2012) coloca que “Tal relação de autoridade fundou uma desqualificação das perspectivas das pessoas com deficiência, perspectivas em que os limites e desigualdades impostos pela ordem social tendem a ocupar um lugar central. ” (p. 47)

Marques (2011) destaca que pensar a cegueira a partir do vidente, não é entendê-la em sua essência, nem o impacto causado por ela na vivência dos indivíduos cegos. “No entanto, ela apenas reflete, em sentido negativo, a enorme importância que possui o sentido da visão para quem dele pode fazer uso. ” (p. 51). Sendo o sentido da visão bastante elaborado e que traz grande parte das informações que recebemos, fica difícil pensar na integridade de um indivíduo que não utiliza este sentido. Em cursos que ministro com o tema, gosto de perguntar que sentimentos ou percepções a cegueira causa nas pessoas e as respostas refletem bem a forma com a cegueira é concebida: “Escureidão, tristeza; medo”. Para quem utiliza este sentido fica difícil pensar nas inúmeras possibilidades de existência sem ele, bem como encaminhar propostas de integração, participação, inclusão de quem não vê. Ocorre um distanciamento entre os indivíduos que enxergam e os que não enxergam pela impossibilidade de vencer as concepções e construções sociais que se faz deste fenômeno. Assim a deficiência primária é entendida como a grande limitadora de possibilidades e torna-se a essência do indivíduo que a tem, sem falar na universalização do conceito do ser cego, que se constitui no preconceito já tão arraigado em nós.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Martins (2011) falando sobre a centralidade do sentido da visão em nossa sociedade aponta para várias questões relacionadas à inclusão da pessoa cega.

O impacto para as pessoas cegas de um paradigma cultural em que o conhecimento surge metonimicamente associado à visão, revela-se desde logo ao nível da linguagem, onde se usa um vocabulário profusamente permeado por termos visuais para referir compreensão e conhecimento. No entanto, o impacto de uma cultura visualista nas vidas das pessoas cegas vai muito para além das incidências relacionadas com os usos da linguagem. Na verdade, a actualidade de uma linguagem visualista, quotidianamente utilizada, exprime e veicula um substrato simbólico que constitui a experiência da cegueira sob o estigma da ignorância, da alienação e da clausura em relação ao mundo. Ao aprofundar a equação entre ver e conhecer, a modernidade ampliou fortemente a efectiva importância que a visão tem para um contacto conhecedor do mundo e, assim, reinvestiu a cegueira desse correlato. (p.77)

Dentro desta perspectiva nos deparamos com a grande dificuldade de adaptar os livros didáticos utilizados pelos alunos cegos na Educação Básica. Desde o ano de 2000 tenho trabalhado no CAP-Maringá<sup>13</sup>, na transcrição do livro didático “em tinta” para o livro em braile, buscando possibilidades de transformar uma linguagem visual em uma linguagem tátil. Tarefa bastante difícil na maioria das vezes, pois toda a lógica do material é construída para o aluno que vê com os olhos e temos que torná-lo acessível ao aluno que vê com os dedos.

---

<sup>13</sup> O CAP-Maringá, Centro de Apoio pedagógico para Atendimento às Pessoas com deficiência Visual, é um projeto do Governo Federal em parceria com o Estado que, juntamente com outros CAPs, realiza a adaptação dos Livros didáticos dos alunos matriculados nas Escola de Educação Básica do Paraná.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Segundo Marcel Mauss (2003), “o corpo é o primeiro e o mais natural do instrumento do homem; [...] mais natural objeto técnico, e o mesmo tempo meio técnico [...]”. É interessante observar esta questão em crianças com cegueira congênita. Ela só se dará conta de seu corpo diferente à medida que as pessoas que interagem com ela, o fizerem. Desta forma a consciência que ser cego só surge em termos sociais, na relação dele com o “mundo dos videntes”. Os obstáculos que surgem para seu desenvolvimento estão diretamente ligados à construção de um mundo centrado na visão. Martins (2011) coloca

Certamente que esta conceptualização parte da importância que a visão tem para qualquer pessoa que dela possa fazer uso; a questão é que a vigência de um quadro cultural que amplia essa importância, tomando a parte (visão) pelo todo (conhecimento), cria um sério entrave cultural, quer para a percepção das pessoas cegas enquanto repositórios de saberes, quer para a compreensão da riqueza que o mundo encerra, mesmo para quem o conhece na ausência do sentido da visão. (p. 78)

Em nossa conversa, Helen conta o momento que decidiu iniciar o uso da bengala. Este é um momento importante nos casos de cegueira adquirida pois é ela que fornece a “visibilidade” a cegueira. Goffman coloca muito bem esta questão.

A visibilidade é, obviamente, um fator crucial. O que pode ser dito sobre a identidade social de um indivíduo em sua rotina diária e por todas as pessoas que ele encontra nela será de grande importância para ele. As consequências de uma apresentação compulsória em público serão pequenas em contatos particulares, mas em cada contato haverá algumas consequências que, tomadas em conjunto, podem ser imensas. Além disso, a informação quotidiana disponível sobre ele é a base da qual ele deve partir ao decidir qual o plano de ação a



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

empreender quanto ao estigma que possui. Assim, qualquer mudança na maneira em que deve se apresentar sempre e em toda a parte terá, por esses mesmos motivos, resultados fatais - foi isto, possivelmente, que originou, entre os gregos, a ideia de estigma. (2012, p. 58)

Em seu relato ela diz: “Eu resolvi dizer para mim mesma: eu sou uma cega, eu preciso andar de bengala... Eu caia muito... estava bem perigoso... Avisei meu namorado que iria usar bengala, mas ele não acreditou... Como eu sempre andei muito em Maringá, eu me lembrava dos lugares e foi assim. ”

Quanto questionada sobre a sua “Orientação e Mobilidade”<sup>14</sup> ela diz que, a maioria das pessoas, apesar da bengala, às vezes parecem ignorar a cegueira. Ela transita sozinha na maior parte dos ambientes e aceita a ajuda das pessoas pois ela acredita que é importante que haja este contato com os videntes, e que esta relação também depende da postura da pessoa com deficiência pois muitos não ajudam por simplesmente não saberem como fazer. Goffman falando dos contatos mistos diz:

Os normais não têm, na realidade, nenhuma intenção maldosa; quando o fazem é porque não conhecem bem a situação. Deveriam, portanto, ser ajudados, com tato, a agir delicadamente. Observações indelicadas de menosprezo e de desdém não devem ser respondidas na mesma moeda. O indivíduo estigmatizado deve não prestar atenção a elas ou, então, fazer um esforço no sentido de uma reeducação complacente do normal, mostrando-lhe, ponto por ponto, suavemente, com delicadeza, que, a despeito das aparências, é, no fundo, um ser humano completo. (2012, p. 127)

---

<sup>14</sup> É o termo utilizado para designar as técnicas que envolvem a forma do cego deslocar-se nos ambientes, utilizando ou não a bengala.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Helen, quando questionada sobre a forma como encara sua deficiência e, se considera que seria “mais feliz” se ainda enxergasse, fala com bastante naturalidade que “tudo mudou depois que fiquei cega... a deficiência... me tornou uma pessoa melhor... Eu era muito impaciente... Então precisei aprender a ler e andar de outra forma, a me organizar. Agora eu me aceito, tenho outro olhar para a vida. Eu sou feliz assim”. Goffman a este respeito escreve:

Quando uma pessoa estigmatizada adota essa posição de bom ajuste diz-se, com frequência, que ela tem um caráter forte e uma profunda filosofia de vida, talvez porque, no fundo, nós, normais, desejamos encontrar uma explicação para a sua força de vontade e a sua habilidade em agir assim. (2012, p. 132).

O estigma da cegueira é, sem dúvida um dos mais marcantes em nossa sociedade, quando alguém, como Helen, tem a coragem de assumir sua identidade de cega, constitui-se em um ato de grande coragem e como afirma Goffman, esta é uma das possibilidades a serem seguidas. Ele, falando sobre a escolha de revelar-se enquanto estigmatizado, “[...] Revelar-se, transformando a situação de uma pessoa desacreditável na de uma pessoa desacreditada.” (2012, p. 11) No caso da cegueira, o uso da bengala, ou a adoção do sistema de leitura e escrita braile funcionam como os “símbolos do estigma”, mostrando sua condição. Goffman falando sobre a mudança de status de pessoa normal para estigmatizado afirma:

Mas é muito difícil compreender como aqueles que sustentam uma transformação súbita de sua vida de pessoa normal para pessoa estigmatizada podem sobreviver, em termos psicológicos a essa mudança; ainda assim, isso ocorre com muita frequência. [...] apenas um novo alinhamento dentro de um velho quadro de referência e uma assunção detalhada para



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

si do que ele antes pensava que residia nos outros. (2012, p. 143)

As pessoas cegas, assim como outros grupos marginalizados historicamente, enfrentam muitas formas de opressão que não são superadas tão facilmente. A grande parte das transformações e ações sociais e políticas de maior eficiência surgiram e surgem do movimento das próprias pessoas cegas. No momento que fazia minhas reflexões sobre estas questões chegou até mim o caso de uma aluna cega que concluiu a primeira etapa do Ensino Fundamental em uma Escola municipal de Maringá e havia sido encaminhada para o sexto ano de uma Escola Estadual de seu bairro seguindo o georreferenciamento<sup>15</sup>. Ao contarmos a Escola para informarmos sobre a necessidade de serem encaminhados os livros didáticos para transcrição Braille percebemos que a Escola estava bastante empenhada em mostrar para a mãe e até para nós que seria melhor a aluna ir para um programa de “Jovens e Adultos” pois já estava com a idade cronológica fora da média dos alunos. A “Escola Inclusiva” ainda se encontra em pleno estado embrionário. Na maioria das vezes o que encontramos é um grande desconhecimento sobre as possibilidades de aprendizagem de um aluno cego juntamente com uma grande carga de preconceito e descrédito a respeito dos indivíduos com esta deficiência. Como afirma Clifford Geertz (2008), a cultura é o universo de símbolos e significados que permite aos indivíduos de um grupo interpretar a experiência e guiar as

---

<sup>15</sup> O Sistema de Georreferenciamento consiste em encaminhar os alunos da rede pública à escola estadual mais próxima de sua residência. Esse mapeamento de escolas e residências é realizado através da conta de energia elétrica, com a qual é possível identificar alunos e escolas, localizar residências e vagas escolares e relacionar moradias e critérios de proximidade para garantir as vagas.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

suas ações.

### Arrematando

Entendo que é ainda um grande desafio para a academia a discussão a respeito da deficiência enquanto um fenômeno social importante e mais ainda o confronto com a invisibilidades das pessoas cegas em termos sociais. Esta questão diz respeito a desconstrução de paradigmas e a produção de conhecimentos que fomentem alguma forma de mudança social ou apenas do reconhecimento que a deficiência é sim assunto para as Ciências Sociais.

### Referências

- DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos.  
 “Deficiência, Direitos humanos e justiça” *In Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 11, no prelo, fev. 2010.
- \_\_\_\_\_. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FONSECA, Claudia. “Quando cada caso NÃO é um caso Pesquisa etnográfica e educação”. *In: XXI Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, setembro de 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- LOPES, Pedro. “Debatendo Deficiência: ser, estar, tornar-se? Questionamentos a respeito do uso de uma categoria.” *In: Reunião brasileira de Antropologia*, 29, 2014, Natal, RN.
- MARQUES, Nuno Filipe da Silva. *A qualidade de vida de adolescentes com cegueira congênita ou precoce em Portugal: Implicações na construção da personalidade e da vida adulta*. Dissertação (Mestrado)-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Escola de Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação. Lisboa. 2011.
- MARTINS, Bruno Sena. *A cegueira e o associativismo: contornando os obstáculos, enfrentando o estigma*. Tese de licenciatura em Antropologia



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- Social e Cultural. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Antropologia, Universidade de Coimbra. 2001
- MARTINS, Bruno Sena. **E Se eu Fosse Cego? - Narrativas Silenciadas da Deficiência**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- MARTINS, Bruno Sena. **Lugares da Cegueira: Portugal e Moçambique no Trânsito de Sentidos**. Tese de Doutorado em Antropologia Social e Cultural. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Antropologia, Universidade de Coimbra, 2011.
- MARTINS, Bruno Sena; FONTES Fernando; HESPANHA Pedro e BERG Aleksandra. "A emancipação dos estudos da deficiência". In *Revista Crítica de Ciências Sociais* v.98, p. 45-64, dezembro de 2012. Disponível em: <http://rccs.revues.org>. Acesso em: 18.12.2015.
- MAUSS, M. "As técnicas do corpo" In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. pp. 399 - 408
- PEIRANO, Mariza G.S. "A favor da etnografia". In: **Série Antropologia**, 130. Brasília: UnB, 1992. p. 2-21.
- PICCOLO, Gustavo Martins e MENDES, Enicéia Gonçalves. "Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência". In: **Educação & Sociedade**, vol. 34, n. 123. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>. Acesso em 16.02.2016.
- SANTOS, M. P. "Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro". **Revista Integração**, n. 22 p. 34-40. Brasília: SEESP/MEC, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002. 63, 237- 280
- SANTOS, M. P. "Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa" In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, (3), p. 21-29. Piracicaba: UNIMEP, 1995
- SASSAKI, R. K. "Entrevista". In: **Revista Integração**, (20), p. 08-10. Brasília: SEESP/MEC, 1998.
- SILVA, Luciene M. da. "O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência". In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Desenvolvimento de um Sistema de Controle e Supervisão com Interface Humano Computador para Processo de Pasteurização

**Por:** João Vitor Borges<sup>16</sup>

joaovitorbor@gmail.com

### **Resumo:**

Dentro dos processos de produção industrial os Sistemas Supervisórios são implementados conforme a necessidade da obtenção de dados de processamento produtivo ou parâmetros dos ingredientes e produtos. Esses sistemas são dotados de interfaces com o usuário e podem apresentar recursos para mais eficiência no processo. Neste trabalho, apresenta-se uma abordagem simplificada com aplicabilidade em equipamentos de baixo custo. Utilizando-se de hardware livre e sensores comerciais, a proposta apresenta um sistema de controle e supervisão com Interface Humano Computador para um processo de pasteurização lenta aplicado em uma planta minimizada.

**Palavras-chave:** Sistema; Controle e supervisão; Interface humano-computador; Pasteurização.

### **Rezumo:**

*Ene de la industriaj produktado-procezoj, Kontroligaj Sistemoj estas efektivitaj laŭ la bezono akiri produktivajn prilaborojn aŭ parametrojn de la ingrediencoj kaj produktoj. Ĉi tiuj sistemoj estas dotitaj per uzantaj interfacoj kaj povas prezenti trajtojn por pli da efikeco. Ĉi tiu papero prezentas simplan alproksimiĝon kun aplikebla en malalta kosto. Uzante liberan aparataron kaj komercajn sensorojn, la propono prezentas kontrolon kaj supervisistemon kun Human Interface Computer por malrapida pasteuriga procezo*

---

<sup>16</sup> É graduando em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR – Assis Chateaubriand e Técnico em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR – Assis Chateaubriand. Atua como bolsista Monitor de redes de computadores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR – Assis Chateaubriand.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*aplikita en minimumigita planto.*

**Ŝlosilvortoj:** *Sistemo; Kontrolo kaj superrigardo; Interfaco de homa komputilo; Pasteurigo.*

**Abstract:**

*Within the industrial production processes, the Supervisory Systems are implemented when the need for getting data from the production or processing parameters of the ingredients and products. These systems are equipped with user interfaces and can provide resources to better process efficiency. This paper presents a simplified approach with applicability in low-cost equipment. Using free hardware and commercial sensors, the proposal has a control and supervision system with Human Computer Interface for pasteurization process implemented in a minimized plant.*

**Keywords:** *System; Control and supervision; Human-computer interface; Pasteurization.*

## Introdução

Com o avanço da eletrônica e microeletrônica entre as décadas de 70 e 80, os microprocessadores se tornaram peças fundamentais em diversos equipamentos e setores industriais elevando, assim, o nível da produtividade e a necessidade de controle dos mais diversos processos em cada etapa fabril. (FRANCHI, 2012)

De acordo com Franchi (2012), antes dessas décadas fazia-se necessário aguardar o término do processo para avaliar o resultado da produção, pois não se dispunha de ferramentas e meios que apresentassem informações durante o procedimento fabril, que alertasse sobre alterações indesejadas ou falhas em etapas do encadeamento de produção. Posteriormente entre as datas do avanço da eletrônica iniciou-se o desenvolvimento de sistemas empregados para a função de supervisionar as etapas do processo, também chamados de Sistemas



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Supervisórios (SS).

Os Sistemas Supervisórios têm por atribuição estabelecer um informativo do estado atual da produção e das diversas variáveis que compõem o processo, não necessariamente atuando de forma direta no procedimento. Esses sistemas são dotados de sensores capazes de realizar leituras em tempo real e, com um processamento externo, podem ser programados para emissão de alertas, geração de relatórios e controle de qualidades. (SILVA e SALVADOR, 2004)

Na indústria alimentícia, o processamento autônomo pode proporcionar a menor manipulação humana do produto ou produção. Isso auxilia na adequação dos parâmetros de qualidade do produto, preconizado por legislação vigente (DECRETO Nº 30.691, DE 29 DE MARÇO DE 1952), e diminui o risco de contaminação no processo. (REGINATO, 2007)

Dentro da produção alimentícia evidenciam-se os processos de pasteurização que são empregados em diversos níveis da produção para aumentar qualidade dos ingredientes e garantir a sanidade do produto final, além de servir de base para processamento alimentar e confecção de subprodutos, sendo laticínios ou não. (LOPES, 2009)

Entretanto, segundo HOLANDA (2002), devido a fatores culturais e econômicos a implementação dessa solução é deixada de lado. Porém, essa alternativa uma vez que tenha baixo custo de instalação e comprovada eficiência, agrega valor ao produto e proporciona maior rentabilidade ao produtor.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Diante disso, este trabalho apresenta o desenvolvimento e aplicação de um Sistema Supervisor com uma *Graphical User Interface (GUI)* de fácil manipulação, aplicado em uma planta pasteurizadora de baixo custo, similar aos processos industriais. Montado com hardware livre <sup>17</sup>e sensores comerciais, a proposta apresenta a possibilidade do cadastramento de receitas de processos possibilitando um controle embarcado gerenciando a produção por parâmetros pré-definidos. O sistema permite que o operador possa acompanhar e intervir, a distância, nos procedimentos.

## Interfaces Humano Computador (IHC)

As Interfaces Humano Computador, visam uma forma amigável e de fácil entendimento entre operador e o equipamento de controle do processo. Esses sistemas são planejados de forma que com pouco treinamento o utilizador possa realizar as operações básicas de leituras e alterações dos parâmetros do processo que será supervisionado (FERNANDES, 2011).

Essas interfaces necessitam ser construídas de forma que o operador se sinta seguro a realizar as operações desejadas. Uma IHC esconde toda a complexidade envolvida na leitura, cálculos e definições de parâmetros. Desse modo, o operador não se sente inseguro e o rendimento do mesmo tende a ser melhor (PRATES e BARBOSA, 2007). Por esse motivo, a interface tende a ser limpa e intuitiva sem possuir opções que podem levar à compreensão ambígua.

---

<sup>17</sup> Eletrônico projetado e oferecido da mesma maneira que um software de código livre.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Sistemas Supervisórios (SS)

Com o avanço da tecnologia, várias ferramentas obtiveram seu grau de importância nos processos industriais. Dentre elas, os Sistemas Supervisórios (SS) que, como o próprio nome sugere, é um sistema para supervisionamento (MOTT, 2012). Os primeiros SS apenas permitiam informar periodicamente o estado da corrente do processo que estava sendo monitorado através de um painel de lâmpadas e indicadores, sem que houvesse qualquer interface funcional com o operador (SILVA, 2004).

Com o avanço da tecnologia, esses sistemas começaram a exibir e armazenar diversos dados captados em todas as etapas do processo em tempo real. A procura por táticas que aumentassem a eficiência sem comprometer a qualidade fez com que os SS implementassem técnicas para automatizar as plantas industriais. Dessa maneira, utilizando-se dos dados obtidos através dos diversos sensores acoplados aos equipamentos envolvidos nas etapas do processo, esses sistemas conseguem, com base em parâmetros pré-definidos, tomar decisões sem necessitar de interação humana. Um SS também pode ser completamente monitorado e operado a distância, evitando o deslocamento de um operador a um possível ambiente que possa oferecer riscos.

Todavia, alguns sistemas podem ir muito além do que tomar simples decisões, podendo até conter uma programação para cálculo de tendências<sup>18</sup> para diversos fatores, indo desde alertar sobre um possível futuro problema em algum equipamento, a até mesmo oferecer novos parâmetros para um melhor rendimento (VR PAINEIS, 2013).

---

<sup>18</sup> Função matemática que possibilita realizar uma previsão com base em dados anteriores.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Aplicação Prática

Segundo FELLOWS (2007), a pasteurização é um processo utilizado no ramo alimentício com finalidade de eliminar a microbiota patogênica<sup>19</sup>, esterilizando parcialmente os produtos e prolongando sua conservação. O método da pasteurização leva esse nome em homenagem a Louis Pasteur, o primeiro a utilizar a inativação de microrganismos deterioradores em vinho por meio da aplicação de calor. Os procedimentos de pasteurização são diferenciados a cada grau de industrialização, mas tem por princípio o aquecimento a determinadas temperaturas, seguido de refrigeração.

A pasteurização lenta é executada com uma menor temperatura de aquecimento (65°C), com um tempo de permanência, nessa configuração, muito superior aos demais processos (30 minutos). Para a pasteurização rápida, a temperatura estabelecida é maior que a lenta (75°C), mas com um tempo de variação de temperatura relativamente curto (20 segundos), compreendido nesse curto período de tempo o aquecimento do produto da temperatura ambiente até a estabelecida. Já na pasteurização muito rápida, também conhecida como *Ultra High Temperature* (UHT), a variação de temperatura deve ser realizada no intervalo de 3 e 5 segundos com temperatura estabelecida entre 135°C a 150°C (FELLOWS, 2007), conforme a Tabela 1.

|                    | <b>Lenta</b> | <b>Rápida</b> | <b>Muito rápida</b> |
|--------------------|--------------|---------------|---------------------|
| <b>Temperatura</b> | 65° C        | 75°C          | 135°C a 150°C       |
| <b>Tempo</b>       | 30 min       | 20 seg        | 3 a 5 seg           |

Tabela 1. Tipos e Parâmetros de Pasteurização Fonte: FELLOWS, 2007

<sup>19</sup> Conjunto dos microorganismos infeccioso ou etiológico que habitam num ecossistema.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Fato a ser observado é que o processo de pasteurização se completa com o resfriamento do produto a temperatura de armazenamento ou a temperatura ambiente.

A normatização brasileira aplicada na produção alimentícia, e a fiscalização desse procedimento, são bem desenvolvidas, tanto no quesito de qualidade como de comercialização. Desse modo, é necessário que haja um controle preciso de todas as variáveis do processo de pasteurização.

Visando atingir a esse objetivo, em alguns casos são empregados sistemas automatizados que manipulam o processo de pasteurização, como o apresentado nas páginas seguintes.

## **.SIMULAÇÃO DE PLANTA INDUSTRIAL DE PASTEURIZAÇÃO**

A planta de pasteurização utilizada na validação prática deste trabalho trata-se de um modelo básico desenvolvido a um baixo custo, para aplicação em pequena escala de produção.

Essa estrutura conta com um tanque principal com capacidade para 60 L, podendo adaptar-se um cilindro interno para variações na pasteurização, como processamento em produtos já envazados ou produção de derivados e subprodutos. O aquecimento do tanque é obtido pelo uso de uma resistência elétrica de 4000 Watts alimentada em 220 Volts, e a circulação do produto é forçada por uma bomba d'água de 1/2 CV de potência com sucção e retorno no tanque principal.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Para o resfriamento é empregado um trocador de calor do tipo *chiller*<sup>20</sup> de placas, mas ainda com retorno ao tanque principal. Para todo esse processo são utilizados, um sensor de temperatura industrial tipo PT100, com o sinal condicionado por uma placa com amplificadores operacionais e uma plataforma *Arduino Mega*®<sup>21</sup>, utilizada para leitura do sensoriamento e interface de atuação entre o processamento supervisor e atuação na planta.

## Software Supervisor e Controlador

Com base no problema objeto deste artigo, apresentado na Seção 1, buscou-se a solução com o desenvolvimento de um Software que integrasse tanto com controle quanto o supervisionamento junto a uma IHC para fácil utilização.

Esse, comunica-se com uma plataforma Arduino por meio de uma rede Ethernet utilizando protocolo TCP/IP que realiza uma conexão *socket* cliente-servidor que pode conectar-se na rede interna *lan* ou externa para receber as leituras dos sensores e do estado de operação da resistência e da bomba de circulação. Essa conexão é protegida, utilizando um código de identificação que é gerado e enviado junto aos comandos, caso outro *Supervisor* tente realizar a conexão com identificação diferente ele será barrado. A rede é utilizada ainda para o controle da planta, enviando comandos para ligar ou desligar a resistência ou a bomba com base nas configurações previamente definidas.

---

<sup>20</sup> É um trocador de calor com princípio de contra-fluxo, tendo como superfície de troca térmica placas de aço inox ou cobre.

<sup>21</sup> Plataforma de prototipagem eletrônica de hardware livre.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A fim de maximizar a segurança, foi implantado um sistema que após 10 segundos sem receber o sinal de verificação do *Software* paralisa o processo, desliga os equipamentos e, libera o código de identificação para uma nova conexão.

A ferramenta produzida possui em sua tela inicial um painel, no qual é possível realizar o cadastro e executar as parametrizações.

Após realizado o cadastro da receita de pasteurização, na segunda aba do programa é possível, ainda, definir os degraus<sup>22</sup> que o processo contém e, esses podem ter os seguintes dados: duração; temperatura máxima; razão de funcionamento da bomba; se deverá aguardar ou não confirmação para a execução do próximo *Step* e se tratasse de um degrau de aquecimento ou não.

A duração de um ciclo de temperatura, também chamado aqui de *Step*, é informada no formato hora-minuto (hh:mm) e acrescida do valor máximo de temperatura que pode ser escolhido de 1°C a 100° C. Uma vez definido um *Step* como de aquecimento, esse só terá início na contagem de tempo após o produto interno da pasteurizadora atingir a temperatura inicial estabelecida. Para um *Step* comum, de manutenção de temperatura de processo, a contagem temporal tem seu início imediato.

No parâmetro chamado Razão da Bomba, é incluído o tempo que a bomba de circulação forçada deve permanecer ligada. Por definição do *software* desenvolvido o ciclo de tempo da bomba é de dez minutos, com a razão completar ao tempo definido para bomba ligada, independentemente do tempo

---

<sup>22</sup> Cada degrau corresponde a uma etapa do processo, contendo uma temperatura para um determinado tempo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

total estipulado para cada etapa do processo. Por exemplo, ao definir a razão da bomba em três minutos, ela permanecerá três minutos ligada e sete minutos desligada; reiniciando o ciclo até que a etapa esteja concluída.

Ao iniciar o ciclo da receita, a tela atual é fechada e uma nova é exibida, onde nessa tela são informados o estado de operação da bomba e a resistência, assim como a temperatura atual, tempo decorrido, e um botão que permite pausar o tempo, o controle da bomba e resistência ainda continuam operando nessa fase.

A tela exibida possui um segundo painel para controle manual do processo no qual é possível realizar as seguintes alterações: modo de operação da bomba (automática, desligada, ligada); modo de operação da resistência (automática, desligada, ligada); e alterar a temperatura máxima.

O programa desenvolvido possui recursos extras, são eles: a possibilidade de o *Software* realizar uma varredura em toda a rede *lan* para localizar o Arduino, sendo essa varredura realizada 4 vezes e no caso de não ser possível localizar o Arduino uma mensagem é exibida na tela, informando o operado. No caso de algum problema causar o desligamento ou encerramento durante uma execução, o programa, ao ser reaberto, informará que havia um processo em andamento e permitirá o retorno ao estado anterior do processo. Isso é possível pois o sistema salva no banco de dados o estado de execução do processo a cada segundo.

Ao fim do processo, um gráfico é gerado com a data e horário da conclusão, e esse possui a temperatura em função do tempo de cada *Step*

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

gravada a cada segundo. O gráfico é salvo como imagem para possibilitar a fácil impressão, o nome do arquivo é salvo com data e horário.

## Conclusão

No contexto das vantagens, a utilização do *Software* desenvolvido é capaz de melhorar tanto a qualidade como a eficácia do processo e do produto final sem acrescentar um alto custo à planta. Importante salientar que esse processo automatizado e supervisionado facilita a produção sem exigir amplo conhecimento técnico.

Além disso, destaca-se a facilidade de implementação deste sistema às plataformas similares de produção industrial como caldeiras, torrefação, cozimento e outros processos de aquecimento e resfriamento. Sem grandes alterações estruturais, com relevante facilidade de adequação e modulação a equipamentos já existentes e em operação.

Outro aspecto relevante fica aparente na agregação de diversidade de produção, com a utilização desse sistema supervisor permite-se a fabricação e extração de uma maior gama de produtos e subprodutos.

## Referências

- FRANCHI, Claiton Moro; CAMARGO, Valter Luís Arlindo de. **Controladores Lógicos Programáveis: Sistemas Discretos**. São Paulo : Érica, 2012.
- FERNANDES, Leandro Augusto Frata. **Interface Homem/Máquina: Aula 4**. 2011. Disponível em: [http://www2.ic.uff.br/~laffernandes/teaching/2011.1/tcc-00.184/aula\\_04.pdf](http://www2.ic.uff.br/~laffernandes/teaching/2011.1/tcc-00.184/aula_04.pdf). Acesso em: 22/09/2015.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Prates, R. O. & Barbosa, S.D.J. “Introdução à Teoria e Prática da Interação Humano-Computador fundamentada na Engenharia Semiótica” *In* KOWALTOWSKI, T. & BREITMAN, K. (Orgs.) **Jornadas de Atualização em Informática**, JAI 2007, pp. 263-326.

MOTT, Anderson. **O que são sistemas supervisórios? 2012**. Disponível em: <http://www.automacaoindustrial.info/o-que-sao-sistemas-supervisorios/>.

Acesso em: 25/09/2015.

SILVA, Ana Paula Gonçalves da; SALVADOR, Marcelo. **O que são sistemas supervisórios? 2004**. Disponível

em:[http://www.wectrus.com.br/artigos/sist\\_superv.pdf](http://www.wectrus.com.br/artigos/sist_superv.pdf). Acesso em: 25/09/2015.

SANTOS, Michelle Mendes. **Sistemas Supervisórios. 2010**. Disponível em: [http://www.cpdee.ufmg.br/~michelle/fabrai/index\\_arquivos/Aula%20%20-%20Sistemas%20Supervisorios%20parte%201.pdf](http://www.cpdee.ufmg.br/~michelle/fabrai/index_arquivos/Aula%20%20-%20Sistemas%20Supervisorios%20parte%201.pdf). Acesso em: 25/09/2015.

VR PAINÉIS **Vantagens dos Sistemas Supervisórios. 2013**. Disponível em: <http://www.vrpaineis.com.br/index.php/noticias/121-vantagens-dos-sistemas-supervisorios>. Acesso em: 25/09/2015.

REGINATO, Romeu. **Sistemas SCADA e Sistemas Supervisórios. 2007**. Disponível em: [http://www.foz.unioeste.br/~romeu/CIP/2\\_Aula\\_scada.pdf](http://www.foz.unioeste.br/~romeu/CIP/2_Aula_scada.pdf). Acesso em: 25/09/2015.

FELLOWS, J. P. **Tecnologia do processamento de alimentos: princípios e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2006;

LOPES, Marco Aurélio Moreira. **A importância dos sistemas supervisórios no controle de processos industriais**. Monografia de graduação em Engenharia de Controle e Automação. Ouro Preto: UFOP, 2009. 49 f. Disponível em: <http://www.em.ufop.br/cecau/monografias/2009/MARCO%20AURELIO%20M.%20LOPES.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## O livro didático: panorama histórico no Brasil, sua escolha e uso em sala de aula

Por: Lucimara Aparecida dos Santos<sup>23</sup>

&

Steffani Maiara Colaço Miranda<sup>24</sup>

steffani\_miranda@hotmail.com

### Resumo

Este artigo caracteriza-se como um breve panorama sobre um dos assuntos trabalhados na disciplina de Ciência, Cotidiano e Tecnologias do curso de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Foz do Iguaçu. Apresentaremos o que justifica nossa escolha pelo referido tema “Livro Didático” e discorreremos sobre esse assunto, buscando quando possível, para o ensino da matemática, tentaremos contextualizar discussões referidas sobre o livro didático no ensino de ciências, para o ensino da matemática.

**Palavras chave:** Livro didático; Panorama histórico; Escolha do livro didático.

---

<sup>23</sup> É Especialista em Informática Instrumental Aplicada à Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, é Especialista em Educação Matemática com enfoques múltiplos pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e é Graduada e Licenciada em Ciências, com habilitação em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari – FAFIMAN. É servidora pública estadual, lotada na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/ PR, atuando como docente da disciplina de Matemática, na cidade de Foz do Iguaçu, junto ao Colégio Estadual Jucelino K. de Oliveira.

<sup>24</sup> É mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Graduada e Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. É coautora dos livros “Potenciação” (2016) e “Memória e história das aulas de Matemática” (2014).



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Rezumo**

*Ĉi tiu artikolo karakterizas kiel mallonga superrigardo pri unu el la temoj studitaj en la disciplino de Scienco, Ĉiutaga Vivo kaj Teknologioj de la Stricto Sensu Postgrada kurso de la Ŝtata Universitato Okcidente de Paraná - UNIOESTE - Foz do Iguaçu. Ni prezentos, kio pravigas nian elekton por la temo "Pedagogia Libro", kaj ni diskutos ĉi tiun temon, serĉante, kiam ebla, por la instruado de matematikoj, ni provos kunteksti diskutojn pri la pedagogia libro pri scienca instruado, por instrui matematikojn.*

**Ŝlosilvortoj:** *Tekstlibro; Historia fono; Elektro de lernolibro.*

### **Abstract**

*This article is characterized as a brief overview about one of the subjects worked in the discipline of Science, Daily Life and Technologies of the Stricto Sensu Postgraduate course of the State University of the West of Paraná - UNIOESTE - Foz do Iguaçu. We will present what justifies our choice for the subject "Didactic Book" and we will discuss this subject, seeking, when possible, for the teaching of mathematics, we will try to contextualize discussed discussions about the didactic book in science teaching, for the teaching of mathematics.*

**Key words:** *Textbook; Historical panorama; Choice of textbook.*

### **Introdução**

Durante as aulas da disciplina de Ciência, Cotidiano e Tecnologias, pudemos discutir textos que abordaram assuntos sobre esses três temas. Um dos textos que nos chamou a atenção foi uma parte do livro: Quanta Ciência há no ensino de Ciências, mais especificamente ao se tratar do livro didático, no entanto, nesse artigo tentaremos contextualizar as discussões para o ensino da matemática.

Outro fator que nos influenciou para discorrer sobre esse assunto, foi pelo motivo de uma de nós ter vivenciado discussões durante a graduação sobre a utilização ou não utilização do livro didático durante as aulas, ou seja,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sobre a polêmica de usar somente o livro didático ou de preparar aulas que não tivessem o livro didático como base, pois muitos professores utilizam o livro didático como o único suporte teórico.

Pavão (2006) afirma que boa parte dos professores carecem de tempo, condições financeiras e formação para utilizarem outros materiais de pesquisa e por consequência se apropriam apenas do livro didático para preparar suas aulas e mesmo com o advento de recursos tecnológicos no ambiente escolar, o livro didático continua sendo conforme Delizoicov (2011), “[...] um dos principais balizadores do processo de ensino e aprendizagem que ocorre em nossas escolas [...]”. Devido ao uso recorrente dos livros didáticos se faz imprescindível uma análise criteriosa para a escolha destes.

É relevante salientar que segundo Pavão (2011), o livro didático é um suporte de conhecimentos e que ele orienta a realização de atividades e produção de conhecimento, mas, alerta para o cuidado que nós professores devemos ter para não nos tornarmos reféns dos livros didáticos, depositando toda a confiança e credibilidade apenas a eles. Este autor também indica que em todos os livros existem problemas e que o professor deve estar muito atento para tais equívocos, realizando as correções quando necessárias, sendo assim, devemos fazer uma reflexão e tomarmos muito cuidado, pois segundo Pavão (2011), “é fundamental preservar sua independência, refletindo sobre o que é ciência e como ensinar ciência, para que se possa fazer uma boa escolha do livro que será utilizado em suas aulas”.

Essa citação é fortemente trazida para a realidade do ensino da



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

matemática, pois temos a clareza da utilidade dos livros didáticos, mas devemos ter cuidado e autonomia para refletirmos então o que é matemática e como ensinar matemática, para então fazermos escolhas corretas quanto aos livros didáticos.

Zimmermann (2011) afirma que,

[...] livro didático é uma obra escrita ou organizada com a finalidade específica de ser utilizada para o ensino escolar formal, que, em geral, apresenta o conteúdo de aprendizagem de forma crescente de dificuldade. (ZIMMERMANN, 2011, p.47).

Gonçalves e Corrêa (2016) assumem que,

[...] os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina. (GONÇALVES e CORRÊA, 2016, p. 559).

Ressaltamos que não devemos nos manter reféns deste material, mas, segundo Delizoicov (2011) podemos os utilizar de forma crítica e não de forma mecânica, desde que haja uma formação adequada. Considerando as afirmações de Lopes (2005) que reforça as afirmações acima,

[...] por si só, o livro não presta para obtenção de uma aprendizagem que possa ser considerada eficaz: a ação do professor despreparado, pode produzir péssimo resultado, assim como um livro de baixa qualidade, conduzido pelas mãos de um professor competente, mediante conjecturas sobre o conteúdo apresentado e sobre o contexto focado, pode resultar numa aprendizagem significativa, crítica, criativa e participativa (LOPES, 2005, p.37).



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Percebemos então, que a forma de escolha e de trabalho com o livro didático vai muito além de pensa-lo como um mero material de apoio impresso. Sua presença no contexto de sala de aula permite repensarmos as medidas adequadas de sua utilização e significância, de acordo com os conteúdos pragmáticos de cada série/ano.

Tanto o livro didático de ciências, matemática e das demais disciplinas que compõem as diferentes áreas do ensino, não estão desprovidas de influências políticas e comerciais, como também exemplifica Lopes (2005, p. 36) quando diz que “[...] existem legislações e exigências que direcionam, de certa forma, a ação dos autores[...]” e o mesmo complementa ainda com os interesses de lideranças governamentais e de editoras presentes num determinado momento histórico do país.

### **Fundamentação teórica**

O livro didático é um elemento presente na educação brasileira desde o período do Brasil colônia e que, segundo Lopes (2005) o ensino era de responsabilidade dos padres jesuítas. A partir daí, muitas mudanças foram ocorrendo ao longo da história, configurando-se nos modelos de livro didático que temos nas escolas atualmente.

Neste tópico faremos um breve panorama histórico mais recente sobre o livro didático no Brasil, buscando especificidades nos livros didáticos de matemática. Trataremos sobre a escolha desses livros, uma vez que na introdução fizemos um breve comentário de maneira mais geral.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Breve histórico sobre o livro didático no Brasil**

A história do livro didático no Brasil oficializou-se em 1938 com o Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 e, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi nesse período que se instituiu a “Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País”. No decorrer dos anos, várias adequações foram realizadas. Em 19 de agosto de 1985 com a edição do Decreto-Lei nº 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído com o objetivo principal de “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.”

Para a avaliação dos livros didáticos foi criada a

Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) que é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no Programa Nacional do Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos (BRASIL/MEC, 2016).

A escolha do livro didático nas escolas públicas é feita pelos professores e equipe pedagógica de cada instituição de ensino, visando sempre estar em consonância com o projeto político pedagógico e que seja adequado à realidade sociocultural onde a instituição se encontra inserida. Os livros adquiridos servirão de apoio pedagógico para professores e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, por um período de três anos.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

De acordo com Molina, um dos defensores do livro didático, “[...] os avanços tecnológicos na área educacional não diminuem sua importância em países como o Brasil, podendo tornar-se um instrumento importante na luta por uma real independência do país” (apud LOPES, 2005, p. 35). Porém, fica claro que o livro didático não deve ser visto como único apoio ao trabalho pedagógico e sim como um recurso que contribui para a educação, pois, como bem conhecemos e devido às limitações que o caracterizam, é permitido explorar diferentes materiais de apoio ao ensino e aprendizagem.

Verceze e Silvino (2008) ressalta ainda que “os livros didáticos representam uma fatia considerável do Mercado Editorial Brasileiro” e como produto de consumo devem seguir “[...] as normas do Código do Consumidor, aprovado pela Constituição de 1998, no qual está assegurado a todo cidadão o direito de avaliar e exigir um produto de boa qualidade”. Sendo assim, estar em constante atualização é um fator primordial para atender às necessidades educacionais dos envolvidos.

Segundo Biehl e Bayer (2009), a Imprensa Régia do Rio de Janeiro foi a primeira editora brasileira, que teve como primeiro livro didático publicado, o livro *Elementos de Geometria*, de Legendre. Vale ressaltar que os primeiros livros didáticos de matemática foram utilizados para a formação de alunos da academia militar do Rio de Janeiro.

No início, apenas as crianças de baixa renda matriculadas em escolas públicas, ganhavam os livros didáticos do governo (BIEHL; BAYER, 2009), no entanto, atualmente todos os alunos da rede pública de ensino fundamental do



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

país, segundo Silva Junior (2007), recebem os livros didáticos referentes as disciplinas estudadas.

Ao longo da história, a oferta de livros didáticos cresceu muito, com o advento de diversas editoras e segundo Biehl e Bayer (2009), nesse momento que a postura do professor frente a escolha do livro didático se mostrou importante e necessária, pois o livro didático passou a ser visto como uma mercadoria e assim, muitas editoras produziam/produzem conteúdos com alguns problemas conceituais, fazendo com que o livro não fosse/seja completamente adequado e novamente falaremos da necessidade de uma visão crítica do professor frente a melhor escolha.

### **Breve apanhado sobre a escolha do livro didático e o papel do professor**

Como já mencionado em diversos momentos desse artigo, é de fundamental importância o processo de escolha dos livros didáticos feito pelos professores, sendo assim, devemos levar em conta que,

[...] o livro didático como um dos elementos que compõem a cultura escolar não constitui um instrumento neutro. Não é apenas um produto do mundo da cultura, mas também produz cultura. Portanto, é de extrema importância buscar compreender o livro didático como instrumento de mediação pedagógica, articulando produção de conhecimento e atuação dos professores. (GONÇALVES e CORRÊA, 2016, p. 558-559).

Devemos salientar que a escolha do livro didático deve ser feita de forma criteriosa, como defendido por Zimmermann (2011). Essa autora também defende alguns critérios para escolha do livro didático, ou seja, se faz necessário buscar livros que se adequem a realidade dos alunos, da faixa etária, condição



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

financeira entre outros fatores, no entanto, ela salienta que não existe livro perfeito, ou seja, que não encontraremos livros didáticos que sanem todas as necessidades.

Zimmermann (2011), elenca quatro pontos para se levar em conta no momento da escolha do livro didático: “características gerais do livro, texto e ilustrações, atividades propostas e preocupação com a integridade física do aluno”.

Para auxiliar os professores no processo de escolha dos livros didáticos, o PNL D elaborou critérios de avaliação dos livros didáticos, segundo Silva Junior (2007), esses critérios foram definidos em duas partes, a parte geral pedagógica que se aplica a todas as áreas e a parte específica de cada área.

Um dos critérios para avaliação do livro didático pelo PNL D é que o livro didático não poderá: “veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero ou qualquer outra forma de discriminação. Fazer doutrinação religiosa desrespeitando o caráter laico do ensino público” (BRASIL, 2000/2001, p. 24).

Após escolhido o livro didático se faz necessário também uma adequação e escolha de atividades apresentadas nos livros, pois como Arruda e Moretti (2002) afirmam, há exercícios nos livros didáticos que conduzem os alunos à uma cidadania ativa e outros que conduzem à uma cidadania passiva, mostrando que a criticidade do professor deve estar presente a todo instante.

É importante comentar sobre esse fator de cidadania, uma vez que Pavão (2011) afirma, “[...] o propósito educacional antes de tudo deve



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

contemplar a formação de cidadãos, indivíduos aptos a tomar decisões e estabelecer os julgamentos sociais necessários ao século 21”.

### **Considerações finais**

Ao final desse artigo, percebemos que a utilização do livro didático em sala de aula, tanto pelos alunos quanto pelo professor para preparação das aulas é uma forma recorrente e que vem de muito tempo, assim temos a consciência de que o livro didático é um material muito importante e rico para o processo de ensino e aprendizagem. Apenas devemos nos ater para o fato de que segundo Biehl e Bayer (2009), o livro didático não seja o único complemento de nosso trabalho em sala de aula e que passemos a analisar e perceber as impropriedades que estão presentes nos livros didáticos em circulação no país.

Também percebemos que não há muitos trabalhos que tratem especificamente sobre o livro didático de matemática, pois segundo a pesquisa de Gonçalves e Corrêa (2016), entre os anos de 1996 até 2015, foram encontrados apenas dois trabalhos que abordam especificamente o livro didático de matemática.

A presença do livro didático nas escolas é histórica, assim como sua constituição como já mencionado. A apresentação dos conteúdos e sua atualização de acordo com as questões sociais vem sendo acompanhadas e reavaliadas constantemente pelos órgãos competentes, autores e editoras que possuem grande interesse comercial. Mesmo assim, de acordo com o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pensamento de Fiorentini (apud LOPES, 2005, p. 58) “[...] é possível verificar, em muitos livros atuais, que cada tendência trouxe uma contribuição para o estilo que estes apresentam” seja na forma de organização dos conteúdos pragmáticos, na ludicidade (jogos pedagógicos), predominância da valorização maior da Álgebra em relação à outros campos da matemática ou até mesmo na apresentação dos exercícios propostos.

Com a análise dos materiais que nos serviram de suporte para a elaboração do presente artigo, pudemos constatar que tanto nas aulas de matemática como nas de ciências, mesmo com restrições, a participação do livro didático tem grande importância, tendo em vista que em algumas regiões e escolas este caracteriza-se como um dos poucos recursos que o professor dispõe para a elaboração de suas aulas. É importante salientar que cabe ao professor “verificar a melhor forma de utilização do livro” (LOPES, 2005, p. 47), contextualizando com a realidade de seu aluno para contribuir em sua formação enquanto cidadão, como também pontua Libâneo (apud LOPES, 2005, p. 48) que tal atitude permite ao aluno “reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade”.

As pesquisas e discussões sobre os fatores que justificam a presença do livro didático no ambiente educacional nos permitiu compreender que ele desempenha um papel significativo na prática pedagógica, que não é totalmente desprovido de interesses políticos e comerciais como pudemos constatar no referencial teórico e que necessita de análise criteriosa quanto a sua escolha ou não para determinada comunidade escolar. Percebemos também,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que a figura do professor é fundamental tanto nesta análise tanto ao que se refere às ciências à matemática, respeitando as especificidades de cada uma. Lopes (2005, p. 57) diz que a articulação dos fatores assinalados até aqui, leva em conta o saber do autor que vai ao encontro do saber do professor e do saber do aluno, mesmo estando em realidades distintas.

### Referências

- ARRUDA, Joseane Pinto de; MORETTI, Méricles Thadeu. “Cidadania e Matemática: um olhar sobre os livros didáticos para as séries iniciais do Ensino Fundamental” In **Contrapontos** . Itajaí, n. 6, p.423-437, set/out. 2002.
- BIEHL, Juliana Volcanoglo; BAYER, Arno. “A escolha do livro didático de matemática” In Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 2009, Ijuí. **Anais**. p. 1 – 12.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 09 mar. 2017.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 09 mar. 2017.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/indexphpoptioncomcontentaviewarticleaidindexphpoptioncomcontentaviewarticleaid13658>>. Acesso em 09 mar. 2017.
- BRASIL. MEC/SEF. **Guia de Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries PNLD 2000/2001**. Brasília. SEF/FNDE/CEALE/CENPEC. 2000.
- DELIZOICOV, Demétrio. “Apresentação” In PAVÃO, Antonio Carlos; FREITAS, Denise de. **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos, 2011. p. 7-8.
- GONÇALVES, Alex Oleandro; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. “O livro didático de matemática e cultura escolar em pesquisas: primeiras aproximações”



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*In Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 49, p.553-566, jul./set. 2016.

LOPES, Jairo de Araujo. "O livro didático, o autor e as tendências em Educação Matemática" *In* NACARATO, Adair M. e LOPES, Celi E. (org.). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAVÃO, Antonio Carlos. "Proposta pedagógica. "O livro didático em questão". Disponível

em:< <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426100829786.pdf> >. Publicado em (2006).

PAVÃO, Antonio Carlos. Ensinar ciências fazendo ciência. In: PAVÃO, Antonio Carlos; FREITAS, Denise de. **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos, 2011. p. 15-23.

SILVA JUNIOR, Clovis Gomes da. "O livro didático de matemática e o tempo" . **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 1, p.13-21. 2007.

ZIMMERMANN, Erika. "A escolha do livro didático de ciências para as séries iniciais do ensino fundamental: sugestões alternativas" *In* PAVÃO, Antonio Carlos; FREITAS, Denise de. **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos, 2011. p. 47-54. S.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **Título: O Neodesenvolvimento e a natureza da Educação Profissional e Tecnológica: reflexões necessárias**

**Por:** Michelli Aparecida Daros<sup>25</sup>

michellidaros@gmail.com

### **Resumo:**

O presente artigo é fruto dos estudos relacionados à expansão da Educação Profissional e Tecnológica e seus significados à classe trabalhadora, objetivo geral da pesquisa de doutorado da autora. No primeiro momento, apresentamos o contexto sociopolítico em que emerge a Educação Profissional e Tecnológica como política pública educacional, buscando compreender as suas relações com o projeto neodesenvolvimentista de Estado. No segundo momento, apresentamos dados quantitativos sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, apontamos algumas tendências frente ao atual contingenciamento de recursos financeiros às instituições educacionais públicas.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Neodesenvolvimentismo, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### **Rezumo**

*Ĉi tiu artikolo estas la rezulto de studoj rilatigitaj kun la ekspansio de Profesia*

---

<sup>25</sup> É doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/ SP, é Mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/ SP e Graduada em Serviço Social Universidade Estadual de Londrina – UEL. É servidora pública federal, Técnica em Administração, atuando como Assistente Social, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, na cidade de São Paulo/ SP. É revisora do periódico “Revista de Extensão do IFSP”. Coautora do livro “IV Fórum de Serviço Social na Educação: política de educação e o mundo do trabalho – movimentos e resistências?” (2016).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*Instruado kaj Teknologia Edukado kaj ĝiaj signifoj al la laborista klaso, ĝenerala objektivo de la doktora esplorado de la aŭtoro. En la unua momento ni prezentas la sociopolitikan kuntekston, en kiu Profesia kaj Teknologia Edukado ŝprucas kiel publika edukado, serĉante kompreni siajn rilatojn kun la neodevelopmenta ŝtata projekto. En la dua momento, ni prezentas kvantumajn datumojn pri la ekspansio de la Federacia Reto de Profesia kaj Teknologia Edukado. Finfine ni montras iujn tendencojn pri la nuna kontingento de financaj rimedoj al publikaj institucioj.*

**Ŝlosilvortoj:** *Profesia kaj Teknologia Edukado, Neodevoluo, Federalaj Mezlernejoj de Edukado, Scienco kaj Teknologio.*

### **Abstract**

*This paper is a result of studies about the expansion of Professional and Technological Education and their meanings to the working class, general objective of the author 's doctoral research. In the first moment, we present the sociopolitical context in which Professional and Technological Education emerges as public educational policy, seeking to understand its relations with the neodevelopmental state project. In the second moment, we present quantitative data on the expansion of the Federal Network of Professional and Technological Education. Finally, we point out some tendencies regarding the current contingency of financial resources to public educational institutions.*

**Keywords:** *Professional and Technological Education, Neodevelopment, Federal Institute of Education, Science and Technology.*

### **Introdução**

O presente trabalho é fruto de estudos e análises do projeto de pesquisa da minha tese de doutoramento, que tem por objetivo central desvelar os significados da expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) à classe trabalhadora. Apresentamos aqui uma análise preliminar de leituras, documentos e dados já analisados.

Este trabalho propõe a análise dos elementos centrais da expansão da



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Educação Profissional e Tecnológica (EPT), iniciada no primeiro mandato do Governo Lula. Trata-se da maior expansão da Educação Profissional já arquitetada no país. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são as instituições que têm protagonizado a espetacular expansão da EPT.

No primeiro momento do artigo, pretendemos abordar questões centrais sobre o projeto neodesenvolvimentista de Estado, iniciado no Governo Lula e expandido no Governo Dilma Rousseff. No segundo momento, apresentamos dados oficiais do Ministério da Educação (MEC) sobre a expansão da EPT que esteve em curso, ao menos até o ano de 2016.

Por fim, levantamos questões para reflexão sobre o futuro da EPT com o início do Governo Michel Temer e intensificação do contingenciamento de recursos destinados à EPT.

### **O cenário de uma expansão histórica: o neodesenvolvimentismo em questão.**

Compreender e analisar o processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é uma tarefa complexa, inseparável de outro esforço igualmente complexo que é compreender a dinâmica capitalista no país e seus desdobramentos mais recentes.

Na última década, precisamente, após o primeiro mandato do Governo Lula, vários economistas e propositores das políticas sociais têm insistido em termos como o novo-desenvolvimentismo (CASTELO, 2012), o neodesenvolvimentismo (KATZ, 2016), ou ainda, o social-desenvolvimentismo (POCHMANN, 2010) para explicar a realidade econômico-social brasileira após

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

o segundo mandato do Governo Lula. Mas, afinal, que desenvolvimento é esse? Há realmente algo inédito nesse processo?

As primeiras experiências desenvolvimentistas no Brasil estão relacionadas ao nacional-desenvolvimento, que datam o início da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas. É nesse período que o processo de industrialização ganha impulso, numa tentativa de substituir as importações por produtos nacionais. Operou-se um bloco de poder entre Estado e burguesia. (CASTELO, 2012). O Estado passou a ser um grande incentivador dos interesses dos grupos industriais, um Estado corporativo (IAMAMOTO, 1982).

Outra experiência desenvolvimentista, amplamente conhecida, tem seus marcos no Governo JK, com a chegada de multinacionais, que passaram a investir nos setores de bens de consumo duráveis. (CASTELO, 2012). As duas experiências governistas tinham o nacional-desenvolvimentismo como ideologia. De acordo com Castelo (2012), é no cenário das décadas de 1950/1960 que as teses sobre o desenvolvimentismo, nacional-desenvolvimentismo, subdesenvolvimentismo e a formação sócio histórica do Brasil e sua inserção na dinâmica capitalista se tornam caras aos autores Celso Furtado, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior e outros.

A aposta nacional-desenvolvimentista dos anos 1950/1960, que englobava um conjunto de políticas nacionalistas de protecionismo econômico, controle cambial e restrição ao envio de lucros ao exterior, reforma agrária, consolidação das leis trabalhistas, dentre outras medidas, foi abortada com a ascensão da autocracia burguesa em 1964.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A corrente neoliberal chega à América Latina no período das ditaduras militares. O Chile, dominado pelo general Pinochet e influenciado pelos *Chicago Boys*, é o primeiro país latino-americano a aderir à nova proposta de reordenamento capitalista. Outros países, sofreram gradualmente a consolidação do neoliberalismo na década de 1980, mas o grande marco da guinada neoliberal na América Latina é, sem dúvida, o Consenso de Washington, em 1989.

O Consenso de Washington (1989), idealizado por instituições como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) estabeleceu uma cartilha econômica a ser seguida pelos países da América Latina. As principais medidas a serem adotadas pelos países latino-americanos: disciplina fiscal (redução de gastos estatais), reforma tributária (de maneira a incentivar a iniciativa privada), privatização das empresas estatais e abertura comercial à iniciativa estrangeira. O "pote no fim do arco-íris" seria a saída do subdesenvolvimento e, conseqüentemente o progresso econômico e social.

Quase uma década após o Consenso de Washington, os países latino-americanos, assolados pela dívida externa, com questões internas não resolvidas e urgentes como saúde, educação e reforma agrária, e com suas grandes empresas estatais privatizadas (principalmente, nos setores de água, energia, telecomunicações e transportes), perceberam o fracasso e o mal-estar social causado pelas medidas de Washington.

Nos anos iniciais da década de 2000, inicia-se um novo (ou velho) movimento político-econômico nos países da América Latina, principalmente,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

na Argentina e no Brasil (KATZ, 2016). Foi necessário pensar em novas formas de fortalecer as economias nacionais.

As produções de Bresser-Pereira (2011), Katz (2016) e Castelo (2012) apontam que há um novo processo de desenvolvimento econômico-social em curso no país, especialmente, após o segundo mandato do Governo Lula. O crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), os baixos índices de desemprego, o investimento do governo federal em áreas estratégicas como recursos energéticos, educação, valorização do salário mínimo e assistência social – momento em que os programas sociais de transferência de renda se tornam referência para o mundo- expressam mudanças significativas no Brasil em relação à década anterior. Embora os autores identifiquem um novo processo de desenvolvimento, um novo ou (neo) desenvolvimentismo, as concepções e críticas a respeito desse processo são diversas.

Bresser-Pereira (2011) é um dos grandes defensores do projeto econômico social do novo desenvolvimentismo. Para ele, nesse projeto, o Estado deve ser o indutor de oportunidades de investimento; aumentar a eficiência de seu gasto na área dos serviços sociais e culturais, de maneira que obtenha recursos para, sem aumentar a carga tributária, poder ampliar seus próprios investimentos. O Estado não deve concorrer com os investimentos privados, mas complementá-los e incentivá-los.

Pochmann (2010) afirma que o Brasil, a partir do Governo Lula, passou a transitar do neoliberalismo para o modelo social-desenvolvimentista. Para o autor, o social-desenvolvimentismo traz algo para além das experiências



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

nacional desenvolvimentistas vivenciadas no período de 1930 a 1970. Com o novo modelo social-desenvolvimentista, reafirma-se a soberania nacional, com profunda reorientação na inserção internacional, passando o Brasil de devedor a credor de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional.

Sobre o social desenvolvimentismo:

As políticas do governo Lula têm provocado transformações recentes na estrutura social brasileira, com sinais inequívocos de ascensão social. Em grande medida, a maior ampliação do rendimento dos segmentos mais pobres da população permite ascender para níveis maiores de consumo. Uma possibilidade de dimensionar o movimento de ascensão social ocorre por meio da identificação dos indivíduos cujo rendimento individual mensal cresceu, em termos reais, acima da renda per capita nacional. Entre 2001 e 2008, por exemplo, a renda per capita nacional cresceu 19,8% em termos reais. Nesse mesmo período de tempo, 19,5 milhões de brasileiros registraram elevação real em seu rendimento individual acima da evolução da renda per capita nacional. Ou seja, 11,7% do total dos brasileiros ascenderam seus rendimentos acima da média da evolução da renda per capita real do país. (POCHMANN, 2010, p. 55).

Katz(2016), em sua obra *Neoliberalismo, Neodesenvolvimentismo e Socialismo*, no esforço de explicitar as principais ideias do neodesenvolvimentismo, descreveu os cinco elementos centrais para a compreensão desse projeto em curso. Numa publicação que data o ano de 2010, economistas estudiosos das teorias macroeconômicas estruturalistas, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), se reuniram e publicaram as *Dez Teses sobre o Novo Desenvolvimentismo*. Com o objetivo de explicitar os pontos convergentes



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

existentes nas duas análises, apresentamos sinteticamente as principais proposições acerca do neodesenvolvimentismo:

**1) O Estado Forte** - o projeto neodesenvolvimentista valoriza o intervencionismo do Estado, mas como ressalta Katz (2016), isso não implica em retomar ao velho keynesianismo, mas sim em organizar um certo equilíbrio e encontrar modelos capitalistas adequados para cada país. É importante afirmar que a presença Estatal, como também já lembrara Bresser-Pereira, não deve obstruir o investimento privado.

**2) Política econômica como fator de crescimento-** deve-se manter o déficit fiscal reduzido para estimular a competitividade com taxas de juros decrescentes e elevadas taxas de câmbio. É necessário evitar a “doença holandesa”, ou seja, a valorização da exportação de *commodities* e recursos naturais em detrimento da ampliação interna da industrialização.

**3) Incentivo à industrialização e à produção de produtos nacionais.** Os economistas defensores do projeto neodesenvolvimentista defendem a industrialização e o desenvolvimento interno como forma de multiplicar o emprego urbano, uma vez que a **política econômica** deve perseguir o pleno emprego como seu objetivo principal, ao mesmo tempo em que garanta estabilidade de preços e financeira. (FGV, 2010).

**4) Redução da defasagem tecnológica-** o neodesenvolvimentismo deve promover a inovação local, ou seja, o desenvolvimento tecnológico interno nacional, mesmo que sejam necessários acordos com empresas transnacionais para absorção de conhecimentos e tecnologias.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**5) Redução da desigualdade econômica-** aumento do valor do salário mínimo legalmente determinado, ampliação de programas sociais de transferência de renda e, principalmente, a garantia de que a renda possibilite um padrão de vida e consumo razoáveis. (FGV, 2010).

Katz (2016), Castelo (2012) e Gonçalves (2012) criticam veementemente o modelo do novo desenvolvimento. Para os autores, em linha diametralmente oposta a Pochmann, o modelo iniciado no Governo Lula não se distancia da orientação neoliberal.

O deslumbramento pelo desenvolvimento é identificado por Katz (2016) como um mito, pelo fato de que o neodesenvolvimentismo se aproxima de concepções endogenistas, pelas quais todos os obstáculos ao desenvolvimento se situam no plano interno, como se o capitalismo financeiro não fosse mundial e como se o avanço industrial contemporâneo de certas economias não exigisse também, o retrocesso de seus competidores.

Para Gonçalves (2012), o novo desenvolvimentismo não passa de uma versão do liberalismo enraizado. O autor demonstra que, apesar da maioria dos defensores do novo desenvolvimentismo situarem esse modelo como uma superação do Consenso de Washington (1989), na verdade, ele não passa de uma revisão dessa convenção:

As formulações do novo desenvolvimentismo que surgem no Brasil apresentam-se como críticas ao Consenso de Washington, à ortodoxia convencional (monetarismo) e ao neoliberalismo. Entretanto, há convergências significativas, principalmente na defesa do export - led growth (crescimento puxado pelas exportações) e ênfase na estabilidade macroeconômica. A crítica dos novos desenvolvimentistas ao “tridente satânico”



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(superávit primário, juros altos e câmbio flutuante) não os impedem de defender equilíbrio fiscal e taxa de câmbio competitiva, que são diretrizes básicas do Consenso de Washington. O mesmo ocorre com a liberalização comercial e produtiva (investimento estrangeiro direto). (GONÇALVES, 2012, p. 664).

Para Castelo (2012), o modelo neodesenvolvimentista não supera em nada os projetos da supremacia burguesa. Para o autor, o novo desenvolvimentismo reduz as lutas de classes ao controle da política externa, econômica e social para operar uma transição lenta e gradual do neoliberalismo para uma nova fase do desenvolvimentismo.

Sampaio (2012) afirma que o novo desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo é um termo utilizado para denominar as recentes transformações políticas e sociais no Brasil pós anos 2000, como a modesta retomada do crescimento econômico, ligeira melhoria na distribuição pessoal de renda, lenta recuperação do poder aquisitivo do salário após décadas de arrocho, aumento do consumo facilitado pelo sistema de créditos, o que leva a um endividamento das famílias brasileiras. Nas palavras do autor:

O chamado neodesenvolvimentismo seria, assim, uma expressão teórica desse novo tempo. Para alguns de seus adeptos mais ingênuos que acreditam fervorosamente no poder criador das fórmulas abstratas, as novas ideias seriam, na verdade, a própria causa determinante da guinada qualitativa na trajetória da economia brasileira (SAMPAIO, 2012).

Segundo Sampaio (2012), o neodesenvolvimentismo busca conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo, como o compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

internacional, ou seja, o comprometimento com o crescimento econômico nacional do país.

Concordamos com os autores KATZ (2016), CASTELO (2012), GONÇALVES (2012) e SAMPAIO (2012) que o neodesenvolvimentismo é um modelo econômico social, que não rompe com a ideologia neoliberal. Entretanto, há que se perceber que algumas mudanças no papel do Estado - não mais aquele Estado Mínimo, com disciplina fiscal e terceirizador de políticas públicas - modificaram também o curso de algumas políticas públicas na última década, que passaram a contar com mais investimentos do governo federal.

A Educação Profissional e Tecnológica é uma política pública que serve de exemplo a essa mudança na direção dos investimentos estatais. No período de 2003 até 2016, a Educação Profissional e Tecnológica teve a maior expansão de cursos e instituições (Institutos Federais) de sua história.

Não podemos deixar de enfatizar que a Educação Profissional e Tecnológica nasce como política educacional no contexto do neodesenvolvimentismo. A fim de problematizar a natureza e concepções da Educação Profissional e Tecnológica, propomos uma revisão bibliográfica e documental sobre as publicações acerca da Educação Profissional e Tecnológica, bem como um apanhado dos principais dados de sua expansão ao longo da última década.

### **Educação Profissional e Tecnológica como política pública: expansão e perspectivas.**

Ao longo da história educacional brasileira, é marcante a presença da

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

formação destinada aos trabalhadores. Os primórdios da Educação Profissional no Brasil estão presentes no século XIX, quando o Brasil adotou o modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros – o que era considerada uma oportunidade para crianças e jovens pobres (MEC, 2009). Com a vinda da família real, em 1808, Dom João VI cria o Colégio de Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento do poder público e tinha por objetivo a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

É somente no primeiro decênio do século XX, que a Educação Profissional é institucionalizada no país. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909 foi o marco dessa institucionalização.

A Educação Profissional sempre conectada às exigências econômicas e sociais do país, transmutou-se ao longo das décadas. E, no início da década dos anos 2000, aliada às exigências da sociedade do conhecimento<sup>26</sup>, uma nova concepção de Educação Profissional emergiu no contexto neodesenvolvimentista, que mencionamos ainda há pouco: a Educação Profissional e Tecnológica.

Mas o que seria a Educação Profissional e Tecnológica? Uma política pública ou uma nova concepção de Educação Profissional? Em 2008, numa publicação do Ministério da Educação (MEC), gestores e idealizadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tentam elucidar a sua natureza:

Nesse sentido, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base

---

26. A sociedade do conhecimento, para Neves e Pronko (2013) se apóia no suposto da democratização social, ou seja, da redução de desigualdades sociais, pela via da ampliação do acesso à informação e ao conhecimento.

nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. (MEC, 2008, p. 09)

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica presente na publicação do MEC se destaca pela constituição de processos formativos direcionados à laboralidade - onde permeiam articulações entre ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e de investigação científica. Em todas as suas modalidades de ensino, a EPT deve ter como garantia o tripé ensino, pesquisa e extensão. Por último, a EPT deve se relacionar diretamente ao território, ou seja, ao espaço regional e local para contribuir com o progresso socioeconômico do país.

Ainda, concebida num contexto neodesenvolvimentista de Estado, em que as políticas públicas têm uma relação simbiótica com o local e regional - com a tarefa de "desenvolver" o nacional-interno, a EPT, ao mesmo tempo em que se constitui numa concepção de educação, derivada da Educação Profissional - aliada à tecnologia, à sociedade do conhecimento- constitui-se invariavelmente, em política pública. Sobre a EPT como política pública:

O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (MEC, 2008, p. 10).

Em relação aos aspectos normativos legais, o decreto n. 11.741/2008, estabelece os itinerários formativos da EPT:

[...]§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 2008).

Para que a oferta de cursos nas diversas modalidades de ensino previstas pelo decreto n. 11.741/2008 fosse possível, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Criados em 2008, no Governo Lula, os Institutos Federais resultaram da transformação de Escolas Técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFETs), vale ressaltar que no processo de sua criação e expansão também foram construídas instalações novas. Atualmente, os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que também inclui Escolas Técnicas vinculadas às Universidades



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Federais, antigos Centros de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), que não se transformaram em Institutos Federais e a Universidade Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Paraná (UTFPR).

Os Institutos Federais têm a finalidade de desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica em todos os seus níveis (educação básica e superior) e modalidades: ensino técnico de nível médio – prioritariamente na forma integrada da educação de jovens e adultos (integrando à elevação de escolaridade a um curso técnico- PROEJA), formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação superior (bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e modalidades, formando cidadãos para atuar nos diversos ramos da economia com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.(BRASIL, 2010).

Alinhados à lógica expansionista do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), os Institutos Federais também têm participado de acordos e planos para a expansão de seus *campi* e a ofertas de cursos.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem vivido a maior expansão de sua história. A partir de dados divulgados pelo Ministério da Educação (2013), no período de 1909-2002 existiam 140 instituições federais que ofertavam a Educação Profissional, no período de 2003-2010, o número aumentou para 354. Em 2014, foram contabilizadas 562 instituições em atividade. O objetivo desta espetacular expansão é:

Expandir, interiorizar e consolidar a rede de Institutos Federais e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso



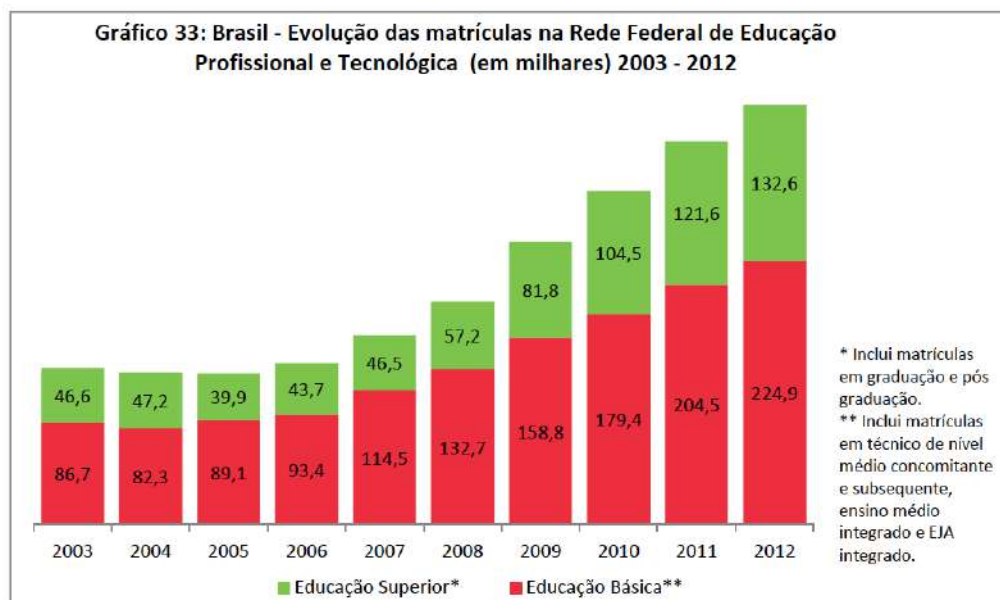
IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de vagas na Educação, Profissional e Tecnológica e Superior; promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL, 2013).

Além da expansão física e territorial dos Institutos Federais em todo o país, dados atualizados do MEC, até o presente momento, apontam a evolução no número de matrículas efetuadas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

**Gráfico 01- Evolução das matrículas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica- 2003-2012.**



Fonte: Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015. MEC (2014, p.38).

De 2003 até 2012, houve um salto quantitativo considerável em relação

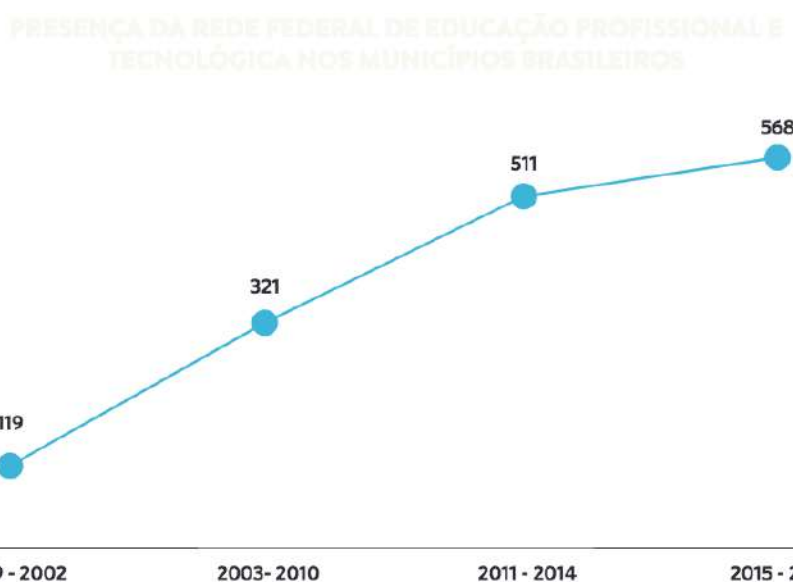
*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ao número de matrículas na EPT, principalmente, quando observamos os dados referentes à educação básica: de aproximadamente 86.700 matrículas, em 2003, para 224.900 matrículas em 2012. Já no Ensino Superior, o salto foi de 46.600 matrículas (2003) para 132.600 (2012).

A inegável expansão das matrículas da EPT é justificada pela presença cada vez mais constante dos Institutos Federais nos municípios brasileiros. O gráfico abaixo aponta o crescimento do número de municípios que passaram a ofertar a EPT desde 2002 até 2016. Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está presente em 568 municípios brasileiros (MEC, 2016).

**Gráfico 02 - Presença da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos municípios brasileiros.**



Fonte:  
Elaboração  
ão da autora com base em dados (MEC, 2016).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Os Institutos Federais (IFs) estão presentes em todos os estados do país, constituindo-se em 38 unidades administrativas (cada uma delas administra um número considerável de câmpus). Tais instituições para além da oferta de cursos nos municípios em que se instalam, devem atuar no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos, utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social como política pública. (PACHECO, 2011)

Ainda, os Institutos Federais devem ressaltar a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidas como fundamentais para a construção de uma *nação soberana e democrática* (grifos *nossos*), o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem.

Entendendo que os Institutos Federais traduzem também, a presença do Estado central nos diversos territórios do país, observa-se, no cerne de sua criação e expansão a forte presença do Estado como gerente e definidor de políticas e, também, a sua função democrática, de realizar pactos sociais a favor de arranjos produtivos, sociais e culturais locais para o desenvolvimento local das regiões. (NEVES: PRONKO, 2008)

Apreender o significado dos Institutos Federais e de sua expansão é uma tarefa complexa, pois implica em considerar as influências dos organismos internacionais na formulação de políticas no âmbito da formação para o trabalho complexo e na massificação da educação terciária; a forte presença do caráter neodesenvolvimentista do Estado, presente na primeira década dos anos 2000; e a expectativa de que a Educação Profissional e Tecnológica, por meio de



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

suas diversas vias formativas possibilite oportunidades de emprego aos trabalhadores, buscando a geração de renda e o desenvolvimento - objetivos que reforçam o ideário da sociedade do conhecimento- ou seja, de que a partir da aquisição de tecnologia e conhecimento é possível acabar com as desigualdades sociais . A finalidade dos Institutos Federais em formar cidadãos para atuar nos diversos ramos da economia com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional transparece a complexidade de seu significado.

Deposita-se a responsabilidade da ordenação territorial e dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais aos Institutos Federais na execução da Educação Profissional e Tecnológica. Em outras palavras, a Educação Profissional e Tecnológica torna-se uma forte aliada ao desenvolvimento econômico-social.

O comprometimento da Educação Profissional e Tecnológica como veículo para a redução das desigualdades sociais e fortalecimento da economia interna no país, revigora os elementos desenvolvimentistas - que apresentamos no primeiro subtítulo desse trabalho: Estado forte, política econômica como fator de crescimento, incentivo à industrialização e à produção de produtos nacionais, redução da defasagem tecnológica e redução da desigualdade econômica, no esforço de equacionar os nós que devem ser atados para que a expansão das forças produtivas passe a ser associada à solução dos problemas fundamentais da população (SAMPALIO, 2012), integrando assim, a Educação Profissional e Tecnológica ao fenômeno neodesenvolvimentista em curso.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **À guisa de uma conclusão: o apontamento de tendências à EPT.**

O trabalho aqui apresentado é preliminar de outra investigação mais ampla, ainda em curso: desvelar os significados da expansão da EPT à classe trabalhadora, objetivo geral da tese de doutoramento em curso. É de fundamental importância compreender o contexto histórico, político e social em que ocorre uma das maiores expansões educacionais de nosso país. Essa foi a tarefa que esperamos ter cumprido nesse trabalho, além claro, de trazer à tona dados sobre a expansão da EPT.

Entretanto, no espaço reservado às considerações finais, nos cabem mais questões: teria a EPT se consolidado como uma política educacional ao longo da última década? Seus gestores, idealizadores, trabalhadores e estudantes terão forças para defendê-la como uma política pública necessária, diante de uma reforma de Estado?

A história nacional recente foi marcada pela ascensão de Michel Temer à presidência da república. Ainda não sabemos ao certo todas as consequências desse fato político, entretanto, algumas medidas já aprovadas como a Proposta de Emenda Constitucional 241 (ou 55), que prevê um teto para os gastos públicos nos apontam caminhos para reflexão sobre o futuro das políticas públicas, em geral. Num período de 20 anos, os gastos públicos não deverão exceder os gastos realizados no ano anterior, acrescidos da inflação.

Em 2017, até o momento, registra-se um contingenciamento de orçamento no valor de R\$ 9,423 bilhões para as políticas educacionais, o que ameaça diretamente a estrutura e desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica. Com a redução do fundo

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

público disponível para a construção de novos IFs, abertura de novos cursos, contratação de professores e técnicos-administrativos, qual será o futuro da EPT? A privatização será o caminho trilhado? O "fundo do túnel" do projeto neodesenvolvimentista de Estado, seria então, o retorno às privatizações?

É necessário que pesquisas quantitativas e qualitativas a respeito da EPT e os seus impactos nos territórios sejam divulgadas, não apenas em ambientes acadêmicos, mas em outros espaços- como associações e sindicatos, a fim de fortalecer a natureza de política pública dessa política educacional.

Faz-se urgente compreender o papel que os IFs têm desempenhado na ampliação do acesso e democratização da educação pública brasileira. É necessário disputar a direção e sentido da formação dos Institutos Federais em todo o país, para que ela possa, de fato, constituir-se em possibilidade de democratização da educação à classe trabalhadora.

### Referências

BRASIL. Decreto n. 6095, de 24 de abril de 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm)> Acesso em 01 dez, 2016

\_\_\_\_\_. Expansão da Rede Federal de Educação. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 01 dez, 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2010. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em 01, 2016.

BRASIL/ MEC. Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica**, 2008. Disponível em



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-ifconcepcaoediretrizes&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-ifconcepcaoediretrizes&Itemid=30192)> Acesso em 01 out.2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em 02 mai. 2016.
- BRESSER-PEREIRA, L.C. “O Brasil e o novo desenvolvimentismo” *In: Interesse Nacional*, a b r - j u n , 2 0 1 1 . D i s p o n í v e l e m <[http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser\\_-\\_brasil\\_novo-desenvolvimentismo\\_interessenacional\\_0.pdf](http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_brasil_novo-desenvolvimentismo_interessenacional_0.pdf)> A c e s s o e m 0 1 dez/2016.
- CASTELO, R. “O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento” *In Revista Serviço Social & Sociedade*. n. 112. Edição Especial. 613-636.
- GONÇALVES, R. “Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado” *In Revista Serviço Social & Sociedade*. n. 112. Edição Especial. 637-671.
- KATZ, C. **Neoliberalismo, Neodesenvolvimentismo, Socialismo**. S/ loc: Expressão Popular, 2016.
- NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.oc\_download>. Acesso em: 01 out. 2016.
- PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional tecnológica**. Brasília/ São Paulo: Santilhana/ Moderna, 2011.
- POCHMANN, M. **Desenvolvimento, Trabalho e Renda no Brasil. Avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos**. *Brasil em Debate*, vol. 2.Fundação Perseu Abramo, 2012.
- SAMPAIO, JR. P. A. “Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa” *In: Revista Serviço Social & Sociedade*. n. 112. Edição Especial. 672-688. Carlos, 2011. p. 47-54. S.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma trajetória de contradições, avanços e desafios**

**Por:** Elícia Thanes Sodré de França<sup>27</sup>

elicia@ifap.edu.br

### **Resumo**

A compreensão da trajetória da educação profissional no Brasil requer o entendimento de cada contexto histórico, dos modelos políticos e econômicos adotados e dos conflitos de classes, cujos arcabouços orientaram todo o aparato legal e conceitual balizadores dos diferentes modelos de instituição escolar, de ensino e formação que respaldaram o funcionamento dessa modalidade ao longo da história da educação brasileira. O panorama aqui apresentado permitirá entender a relação existente entre a educação e o trabalho, marcada por contradições, interesses e desafios, cujos fatores determinantes vinculam-se diretamente às demandas do sistema produtivo e às expectativas dos grupos sociais.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Instituições de ensino; Formação.

---

<sup>27</sup> É Mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, é Especialista em Educação Profissional Integrada na Modalidade EJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, é Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé – FSF e Graduada e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. É servidora pública federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT e Técnica em Administração, Pedagoga, atuando na disciplina de Homem, pensamento e cultura: abordagem filosófica e antropológica, no curso Técnico em Alimentação Escolar – Ead. É representante do IFAP no Fórum Estadual de Aprendizagem Profissional do Amapá.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Rezumo**

*La kompreno de la trajektorio de profesia edukado en Brazilo postulas la komprenon de ĉiu historia kunteksto, de la politikaj kaj ekonomiaj modeloj adoptitaj kaj de klasaj konfliktoj, kies kadroj gvidis la tutan leĝan kaj konceptan kadron de la malsamaj modeloj de lernejoj, edukado kaj trejnado kiu apogis la funkciadon de ĉi tiu kategorio laŭlonge de la historio de brazila edukado. La panoramo prezentita ĉi tie permesos al ni kompreni la rilaton inter edukado kaj laboro, markitaj de kontraŭdiroj, intereso kaj defioj, kies determinantaj faktoroj rekte rilatas al la postuloj de la produktema sistemo kaj la atendojn de la sociaj grupoj.*

**Palavras-chave:** *Profesia Edukado; Institucioj edukativas; Trejnado.*

### **Abstract:**

*The understanding of the trajectory of professional education in Brazil requires the understanding of each historical context, of the political and economic models adopted and of class conflicts, whose frameworks have guided the whole legal and conceptual framework of the different models of school institutions, education and training. Who supported the operation of this modality throughout the history of Brazilian education. The panorama presented here will allow us to understand the relationship between education and work, marked by contradictions, interests and challenges, whose determining factors are directly linked to the demands of the productive system and the expectations of social groups.*

**Keywords:** *Professional education. Educational Institutions. Formation.*

## **.EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO BRASIL COLÔNIA À MONARQUIA**

Durante grande parte do período denominado Brasil colônia (1530 até a independência, em 1822), não há registro da oferta de educação profissional no país, de forma sistêmica. O Brasil era uma colônia de Portugal, assumindo como tal o papel de consumidor dos produtos da corte, bem como fornecedor de produtos primários, entre os principais, pau-brasil, ouro, algodão e açúcar. A base da economia assentava-se na “monocultura, com grandes latifúndios e



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mão de obra escrava”, constituindo um “modelo agrário-exportador dependente” (ARANHA, 1996, p.99).

Portanto, a educação não era prioridade para a coroa portuguesa, visto que não havia necessidade de mão de obra especializada e diversificada para trabalhar na principal atividade econômica da época, a agricultura. Ainda assim, a coroa delegou aos jesuítas a responsabilidade pela educação dos povos que aqui viviam, com modelos de ensino distintos de acordo com a posição social de cada grupo, mas com o mesmo propósito: a reprodução das relações de dominação e da ideologia advinda do poder real. Os jesuítas criaram as escolas elementares, secundárias e os seminários, monopolizando o ensino no Brasil durante 210 anos.

Uma iniciativa desse período que merece ser mencionada trata-se do aparecimento de Centros de Aprendizagem de Ofícios, criados nos Arsenais da Marinha, cujos aprendizes eram moradores de rua, capturados durante a noite pela patrulha do Arsenal, bem como presos que apresentassem boas condições físicas para o trabalho. Pelo público alvo atendido, percebe-se que, em primeira instância, o objetivo dessas escolas era prestar assistência social e, em última instância, promover a aprendizagem de um ofício.

Em 1816, D. João VI criou a escola de Belas Artes, direcionada ao “ensino de ciências e de desenho para ofícios mecânicos”. Segundo Gallindo (2013, p. 44), essas instituições imprimiram mais um caráter ao ensino profissional, o utilitarista, aliando-se ao outro caráter já existente, o assistencial. Dessa forma, prestavam assistência aos pobres e desvalidos e, igualmente,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

combatiam a “criminalidade e vagabundagem”, preservando a ordem social nas cidades do país.

O modelo econômico do período colonial gerou uma configuração da sociedade brasileira desfavorável à relação entre educação e trabalho, visto que este último assentava-se em uma atividade predominantemente manual, conferida aos escravos. O trabalho manual sinalizava a classificação social do indivíduo, ocasionando ações de preconceito e repulsa dos demais segmentos sociais com relação a esse tipo de atividade. Por sua vez, a educação caracterizava-se pelos estudos das letras, humanidades e artes, uma atividade estritamente intelectual.

No período correspondente a monarquia não ocorreu grandes alterações na estrutura econômica e social do país, que se encontrava em transição do “modelo agrário-exportador dependente” para um “modelo agrário-comercial-exportador dependente”, com 03 segmentos sociais distintos: “os grandes proprietários rurais, os homens livres não proprietários e os escravos” (ARANHA, 1996, p.150).

Em se tratando da educação, registram-se muitas iniciativas no sentido de promover a organização do ensino, mediante a elaboração de leis e decretos, mas que na prática não obtiveram nenhuma efetivação, porque não se coadunavam com a realidade local e, muitas vezes, eram impossíveis de serem implantados devido à falta de condições mínimas de ordem financeira, técnica, pedagógica e política. Prevaleceu a adoção de medidas pontuais e voltadas à



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

garantia dos interesses da classe dominante como, por exemplo, a prioridade na oferta do ensino superior.

Particularmente, o ensino técnico era visto com preconceito e desinteresse pela classe dominante, que privilegiava os estudos das humanidades, das ciências e das artes, bem como as profissões liberais, em oposição aos estudos voltados ao trabalho, que formassem mão de obra para as atividades primárias e secundárias. As escolas criadas nesse período referentes ao ensino de ofícios eram voltadas para mendigos, moradores de rua, órfãos, pessoas com necessidades especiais, como os cegos e surdos mudos, com o objetivo de ensiná-los certos ofícios, mantendo-os ocupados e longe da criminalidade. Assim reproduziam o mesmo ideário dos Centros de Aprendizagem de Ofícios criados no Brasil colônia, com predomínio do caráter assistencialista e utilitarista.

## **.A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA PRIMEIRA REPÚBLICA A ERA VARGAS**

O século XX trouxe para o Brasil o desafio do progresso, do crescimento econômico e social, mediatizados principalmente pela expansão da industrialização e urbanização, em contraposição ao modelo agroexportador dependente ainda em vigência. Essa nova realidade interna que se impunha ocorreu como reflexo de acontecimentos mundiais relevantes, que repercutiram sobremaneira no sistema produtivo nacional, exigindo-lhe novas respostas e adaptações. Por conseguinte, a educação ganhou centralidade nas discussões

suscitadas por alguns segmentos sociais, como a burguesia



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

urbana e comercial, os intelectuais e os militares, que almejavam mais acesso à escola, por entender seu papel e importância no processo de desenvolvimento do país.

A nova configuração da economia brasileira implicou em mais um papel ao ensino profissional que, de caráter assistencialista voltado aos pobres, passou a ser visto como instrumento de preparação da mão de obra para as indústrias em processo de implantação no país. Destarte, a iniciativa que alavancou o processo de expansão dessa modalidade de ensino. Em 1906, Nilo Peçanha, então presidente do Estado do Rio de Janeiro, implantou o ensino técnico na região, a partir da criação de 04 escolas profissionais: três para o ensino de ofícios, distribuídas entre as cidades de Campos, Petrópolis, Niterói; e uma para a aprendizagem agrícola, localizada em Paraíba do Sul.

Em 1909, Nilo Peçanha no exercício do mandato de presidente do Brasil (1909/1910), assinou o Decreto nº 7.566/1909, instituindo 19 Escolas de Aprendizes Artífices em várias capitais do país, voltadas ao ensino industrial, primário e gratuito, com vistas ao atendimento das classes menos favorecidas economicamente. Conforme expressa o próprio Decreto, deveriam atender prioritariamente os filhos dos operários, indivíduos com grande probabilidade de “cooptação pelo crime, mais propensos à mendicância e ao ócio” (MÜLLER, 2013, p.95).

Desse modo, as Escolas de Aprendizes Artífices reforçavam o caráter assistencialista e utilitarista atribuídos ao ensino profissional desde a colônia.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Regattieri e Castro (2009) consideram essas escolas como o “embrião da atual rede de instituições federais de educação tecnológica”.

Em um contexto que se aproximava dos anos 20, o ensino profissional deparava-se com questões abrangentes e complexas. Müller (2013), em seus estudos, aponta que as escolas enfrentavam dificuldades de ordem estrutural e pedagógica, concernentes às instalações físicas, a falta de profissionais qualificados para o ensino, a ausência de uma organização didático-pedagógica unificada para os cursos ofertados, bem como as altas taxas de evasão. Por sua vez, Gomes (2013) ressalta dois aspectos importantes a respeito da formação oferecida nas escolas profissionais nesse período: primeiro, a defasagem dos estudos ainda voltados para o aprendizado de ofícios artesanais, enquanto o setor produtivo encontrava-se na fase da manufatura, requerendo, portanto, o aprendizado de ofícios manufatureiros; segundo, a formação era destinada prioritariamente à instrução, com poucos estudos teóricos e muitas atividades práticas, haja vista a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Isso implicava em um ensino de pouca qualidade, principalmente porque os conhecimentos não se coadunavam com as demandas da sociedade. Não menos grave, implicava na perpetuação da dualidade do sistema escolar, representado por dois modelos distintos de formação: “educação acadêmica para a elite” e “educação de baixo nível e precária” para os demais grupos sociais (GOMES, 2013, p.60).

No contexto de reordenamento da conjuntura política e econômica brasileira, reflexo da crise econômica mundial de 1929, assumiu o poder central

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Getúlio Vargas, em 1930. A trajetória de Getúlio Vargas no comando do Brasil durou 15 anos e ficou conhecida como a Era Vargas, um marco na história do país, sobretudo, pelas mudanças nas áreas econômica e social, e em particular, pelas políticas educacionais voltadas ao ensino profissional. Desde o seu primeiro governo, na década de 30, o país foi marcado pela implantação do modelo econômico nacional-desenvolvimentista, com ênfase na industrialização nacional e no fortalecimento do mercado interno.

O impacto desse novo cenário na área educacional revelou-se mediante a necessidade de ampliação do acesso à educação escolar à classe pobre e melhoria da qualidade do ensino, visto que o crescimento dos setores da indústria e do comércio requisitava cada vez mais um contingente de trabalhadores, com qualificação para ocupação dos postos de trabalho.

Particularmente, o ensino profissional, como um todo, não recebeu a devida atenção por parte do governo como modalidade importante para alavancar o processo de desenvolvimento do país. O ensino industrial, importante na conjuntura econômica do momento, não foi alvo da reforma educacional realizada na década de 30. Apenas o ensino comercial foi normatizado, por meio do Decreto Federal nº 20.158/31, que estabeleceu sua organização em nível médio, bem como regulamentou a profissão de contador. Ressalta-se que o status de nível médio conferido ao ensino comercial permitia tão somente o acesso ao nível superior do Curso de Finanças.

A Carta Magna de 1937 tornou-se a primeira constituinte a contemplar de forma específica o ensino técnico, profissional e industrial, explicitados no



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

art.129 como primeiro dever do Estado e voltado às classes menos favorecidas. Este mesmo artigo também determinou como obrigação das indústrias e dos sindicatos a criação de escolas de aprendizagem relacionadas à sua área de atuação, voltadas para o seu quadro de funcionários e os filhos destes. Ainda em 1937, a Lei nº 378 determinou que as Escolas de Aprendizes e Artífices fossem transformadas em Liceus Industriais, responsáveis pela oferta de ensino profissional, de todas as áreas e níveis de ensino.

A década de 40 ensejou um novo cenário para a educação nacional, com a implantação de uma série de leis que organizavam os níveis e as formas de ensino, denominadas Leis Orgânicas<sup>28</sup>, mais popularmente chamadas de Reforma Capanema em alusão ao ministro da educação, Gustavo Capanema. A nova conjuntura dada ao ensino industrial se consolidou com a publicação do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, possibilitando a organização de uma rede federal, constituída por essas instituições de ensino. Nesse processo, a formação profissional adquirida nessas escolas equiparou-se ao nível secundário.

Apesar do empenho e interesse do governo em aprovar um novo marco legal regulamentando a organização do ensino profissional, em consonância com o processo de industrialização vigente no país, houve um descompasso

---

<sup>28</sup>No tocante ao ensino profissional, foram aprovadas as seguintes leis: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº. 6.141/43); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

entre o instituído legalmente e as ações desenvolvidas na prática. O crescimento e a efetivação do ensino profissionalizante proclamados pelo poder público não se implantaram na mesma proporção das demandas das indústrias, que necessitavam, de imediato, mão de obra qualificada. Os cursos ofertados nas escolas públicas não garantiam boa formação. Além disso, duravam em média 04 anos de estudos para sua conclusão. Outra situação que perdurou diz respeito à falta de articulação do ensino profissional com o ensino secundário, não permitindo a mobilidade do aluno entre esses dois cursos, e a limitação no acesso ao ensino superior, sendo possível o ingresso nesta etapa somente na área profissional correspondente ao curso técnico.

A alternativa do governo para amenizar o problema ocorreu mediante a autorização para criação e funcionamento de um sistema de ensino mantido pelo setor privado, especializado na formação e qualificação de trabalhadores para a indústria e o comércio. Esse sistema ficou conhecido popularmente como S4, em menção as quatro instituições que compunham o referido sistema de ensino: em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); em 1946 surgiram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

Essa realidade acentuou o modelo educacional excludente e com formações distintas para as classes sociais, conforme sua condição socioeconômica. O ensino secundário permaneceu de caráter científico e propedêutico, frequentado pelas classes mais favorecidas, como caminho em

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

busca de formação que os tornassem a futura classe dirigente. E o ensino profissional, voltado para formação e qualificação da classe trabalhadora e de seus filhos, permaneceu como única alternativa de estudos para obtenção de emprego e garantia de sobrevivência na sociedade.

### **.A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS GOVERNOS POPULISTAS**

Em 1946 foi promulgada uma nova Constituição Brasileira, em um contexto de redemocratização do modelo político brasileiro, com a retomada da liberdade dos direitos políticos, da escolha dos governantes pelo povo e das atividades do Congresso. Dava-se início aos governos populistas (1946-1964), que foram acompanhados por um modelo econômico baseado no nacional-desenvolvimentismo, pela expansão da urbanização e industrialização, fenômenos que alteravam a estrutura social levando ao aumento da burguesia, das classes médias e proletariado.

No início dos anos 60, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBDEN nº 4.024, em 1961. O teor dessa lei não atendia às expectativas das camadas sociais progressistas, uma vez que foi dificultada a possibilidade de uma rede de ensino público democrático, em razão das concessões feitas à rede privada, entre as quais a garantia de verbas públicas para suas escolas. A referida lei permitiu a plena equivalência entre o ensino secundário e o profissional, possibilitando ao aluno a circulação pelos diferentes ramos do ensino médio – secundário, normal e técnico – e o acesso ao ensino superior.

Vale ressaltar um fato importante concernente ao ensino profissional ocorrido anteriormente à aprovação da referida LDBEN. Refere-se à publicação

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

do Decreto nº 47.038, de 16 de fevereiro de 1959, que transformava as Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, formando a rede federal de ensino técnico. Tal mudança implicou principalmente na configuração de uma nova natureza jurídica a essas instituições, assumindo a condição de autarquia, sendo-lhes permitido gozar de autonomia administrativa e pedagógica.

De acordo com Aranha (1996), a LDBEN nº 4.024/61 não tratou o ensino profissional com a devida importância requerida pelo sistema produtivo. O número de estabelecimentos de ensino existentes não atendia a demanda do mercado por técnicos qualificados. Havia poucas escolas e muitas vagas de trabalho abertas em busca de profissionais diplomados. A alternativa encontrada pelas empresas de grande porte, nas quais era indispensável a qualificação do trabalhador para o alcance dos resultados esperados, foi a implantação de programas de treinamento em serviço, mediante a oferta de cursos de curta duração, com o objetivo de qualificar a mão de obra contratada.

Por sua vez, Tomé (2012) destaca um aspecto relevante imbricado tanto na LDBEN nº 4.024/61, quanto no Decreto nº 47.038/59. No plano formal, tais legislações induziam a ideia de rompimento da visão preconceituosa de que a educação profissional era voltada tão somente à classe pobre, haja vista a equivalência com o ensino secundário e a possibilidade de acesso ao curso superior. No plano real, a situação era bastante diferente, pois a formação oferecida nos cursos técnicos priorizava os estudos para o trabalho, em detrimento dos estudos das outras áreas do conhecimento contempladas no ensino secundário e requeridas na seleção aos cursos superiores. Isso nos leva a

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

compreensão de que o esforço do governo em implementar políticas voltadas ao ensino profissional visava, sobretudo, ao atendimento das necessidades e exigências do setor econômico que, diante do crescimento e da diversificação do parque industrial, passava a requerer mão de obra qualificada para atuação neste espaço produtivo.

Dessa forma, assistia-se ao encerramento de mais um período da História em que as questões educacionais foram tratadas conforme os interesses e necessidades dos grupos dominantes, com projetos distintos de formação, de acordo com a conjuntura política e econômica e a classe social dos indivíduos. Novamente, ficava em segundo plano a concretização de um projeto de Estado que garantisse educação pública e democrática, destinada, sobretudo, às classes menos favorecidas economicamente.

### **.A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DITADURA MILITAR**

No dia 31 de março de 1964 instaurou-se no Brasil a ditadura militar, um regime político autoritário e repressivo, que cassou o estado de direito e vigorou durante 21 anos, sob o comando de generais presidentes. A ditadura não pretendeu alterar o modelo econômico vigente baseado no capitalismo monopolista dependente do capital internacional, que viabilizava cada vez mais a entrada de investidores estrangeiros no país. Tal modelo sustentava-se na concentração de renda, no arrocho salarial, aumento da inflação e endividamento externo. No entanto, transformou o modelo político nacionalista-populista pelo “desenvolvimento com segurança”, formado apenas



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pela direita conservadora, caracterizado por ser extremamente repressivo e violento aos grupos contrários ao governo.

A repercussão desse novo contexto político e econômico no campo educacional refletiu-se mediante a adoção dos princípios taylorista/fordista, típicos do sistema produtivo, no âmbito escolar, tendo em vista alinhar o processo de formação às demandas e exigências da sociedade industrial. Ideias como racionalidade, objetividade, eficiência e produtividade foram incorporadas à educação, servindo como fundamentos da tendência tecnicista. Uma série de reformas e mudanças foram planejadas e executadas, com o propósito de garantir o enquadramento do sistema educacional ao sistema capitalista internacional. Destarte, para a promulgação das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente, do ensino superior e do ensino de primeiro e segundo graus.

Em se tratando do ensino de 2º grau, este passou a ter caráter profissionalizante para todos os alunos que cursassem essa etapa. Uma tentativa de criação da escola única, eliminando a dualidade existente entre o ensino secundário e o profissionalizante. Por meio dessa medida, pretendia-se profissionalizar um universo expressivo de jovens, oportunizando-lhes a conclusão dos estudos mais cedo e a inserção no trabalho. Em consequência disso, haveria uma queda na procura pelo ensino superior, amenizando as cobranças da sociedade pela expansão desse nível de ensino. O propósito maior da obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau era subordinar o ensino ao modelo político e econômico do governo militar, promovendo a

Sen. Álvaro Dias, Álvaro, Dias, Sen. \* ,alvarodias@senador.leg.br,



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do sistema produtivo.

Mais da metade dos cursos profissionalizantes eram direcionados para a indústria. No geral, o currículo resultou da incorporação de disciplinas da formação geral e técnica, com sérios prejuízos para as primeiras, que perderam espaço para as segundas. Quanto à situação da maioria das escolas, era notório a falta de condições financeiras, técnicas e humanas para a implantação de um ensino profissionalizante, sobretudo de cursos voltados para as áreas de agricultura e indústria, que exigiam mais equipamentos e espaços de aprendizagem. Havia também dificuldades em relação ao corpo docente, devido a falta de profissionais com formação específica, para atender a grande demanda de cursos existentes.

As escolas privadas, em sua maioria, conseguiram burlar a legislação, apresentando em seus documentos oficiais a oferta de cursos técnicos. Porém, na prática ofereciam ensino humanístico e propedêutico, garantindo às classes com melhor poder aquisitivo formação geral de qualidade, que as conduzia à universidade. Por sua vez, as escolas públicas eram obrigadas a oferecer o ensino profissional, mesmo com qualidade insatisfatória.

Por outro lado, as Escolas Técnicas Federais, por se destinarem exclusivamente para a oferta do 2º grau profissionalizante, viviam uma realidade distinta da mencionada acima, gozando de uma melhor conjuntura física, humana e pedagógica para a formação de técnicos de nível médio com qualidade (ORTIGARA; GANZELI, 2013). Essa condição implicou no



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

reconhecimento por parte de diferentes segmentos da sociedade do papel e da importância dessas instituições no cenário econômico e social (FRIGOTTO et al., 2005).

Diante dessa conjuntura, o governo militar editou o Parecer nº 76/75, acrescentando uma nova habilitação ao ensino profissionalizante: a habilitação básica, de caráter geral, que em paralelo com as já existentes – técnico pleno e técnico parcial – trouxe de volta a questão do ensino dual. Isto porque a habilitação básica equivalia ao curso propedêutico à universidade e as demais habilitações ao profissionalizante, direcionado para o mercado de trabalho.

Em 1978, o governo decidiu realizar mais uma mudança no ensino profissional, por meio da promulgação da Lei nº 6.545/78<sup>29</sup>, que autorizou a transformação de três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, a saber: Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. As demais instituições de ensino técnico da rede federal passaram por tal mudança durante os anos 80 e 90. O surgimento dos CEFETs ocorreu principalmente para legitimar a oferta de cursos superiores por estas instituições, fato que marcou sobremaneira o processo de reordenamento da rede federal de educação profissional, cujas fases mais efervescentes ocorreram nos governos de Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010).

---

29A Lei nº 6.545/78 estabeleceu como objetivos para os CEFETs a oferta de ensino, pesquisa e extensão. O ensino abrangia cursos técnicos, de graduação (Engenharia Industrial, tecnólogos e licenciaturas) e pós-graduação *lato sensu*. Posteriormente, a referida Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 87.310/82.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Os anos 80 ensejaram uma nova conjuntura política contrária ao governo militar, com a perda de aliados e o aumento de inimigos. A sociedade civil passou a se manifestar através de entidades e organizações representando diferentes segmentos, que reivindicavam, sobretudo, um país mais livre e democrático. A burguesia nacional também sinalizava sua insatisfação em decorrência das sucessivas crises econômicas. As instituições estrangeiras exigiam o pagamento de empréstimos vultuosos cedidos ao país. Todo esse contexto desencadeou um processo lento e gradual de abertura política, caminho inevitável para o fim do regime.

Na área educacional, foi promulgada a Lei nº 7.044/82, que revogava o ensino profissionalizante obrigatório de 2º grau. Tal medida era o notório reconhecimento de que a política educacional em voga, direcionada principalmente para suprir a demanda do mercado de trabalho por mão de obra qualificada, não alcançava os resultados esperados.

## **.A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS**

Diante do péssimo quadro educacional<sup>30</sup> apresentado no início dos anos 80, o governo federal contraiu um empréstimo financeiro junto ao Banco

---

30 Os índices educacionais do país sinalizavam que metade da população encontrava-se na condição de semi-letrada e analfabeta, havia queda na matrícula do ensino primário, escolas de 2º grau em número insuficiente em relação à demanda, expansão de instituições privadas de ensino superior contra a estagnação das públicas e perda salarial dos professores bastante expressiva comparada às décadas anteriores.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Mundial, para implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), em 1986, que previa a criação de 200 escolas de ensino técnico e agrotécnico<sup>31</sup> nos diferentes estados do país. O discurso do governo para explicar tal iniciativa respaldava-se na importância e necessidade de incrementar essa modalidade de ensino no país. No entanto, todo esse esforço do governo voltava-se em direção ao alinhamento das políticas educacionais aos postulados do sistema capitalista internacional, que exigiam do Brasil melhores resultados nos índices educacionais, haja vista a necessidade de trabalhadores com melhor qualificação e desempenho no processo produtivo.

Em conformidade às linhas gerais expressas na Constituição de 1988, deu-se início, ainda no final da década de 80, aos trabalhos de elaboração da lei que determinaria as novas diretrizes e bases da educação nacional. Nesse ínterim, ocorreu a aprovação da Lei nº 8.948/1994, que tratava da implantação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. A referida Lei permitia que as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) se transformassem em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo às primeiras estabelecido um processo de transformação mais gradual e conforme o atendimento de critérios determinados pelo Ministério da Educação.

O projeto final da nova LDBEN, aprovado sem vetos pelo Presidente da

---

31 Do total de escolas planejadas no PROTEC, apenas 65 foram implantadas, entre as quais: 19 Escolas Técnicas Federais, 5 CEFETs e 41 Escolas Agrotécnicas. Algumas dessas escolas enfrentaram problemas para seu funcionamento, sendo fechadas, sobretudo porque foram criadas tendo como critério principal o fator político (OLIVEIRA, M., 2003).



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

República, em 20 de dezembro de 1996, apresentava um teor em consonância com os preceitos da política neoliberal, uma legislação genérica e abrangente, limitadora do papel do poder público sobre o funcionamento e os investimentos na área educacional, mas suscetível à ação de grupos privados.

Os artigos referentes à educação profissional não explicitavam a quem competia a gestão e oferta dessa modalidade de ensino, tampouco quais seriam as atribuições e responsabilidades do Estado e das demais entidades envolvidas nessa questão. A definição e normatização desses aspectos foram resolvidas mediante a iniciativa do governo na elaboração de outros instrumentos legais, que provocaram uma reforma profunda na educação profissional técnica e no ensino médio, implementada nos anos 90.

Nessa conjuntura, a resposta do governo surgiu com a publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentava alguns artigos da LDBEN relativos à educação profissional. O maior impacto do Decreto foi promover a separação entre esta modalidade de ensino e o ensino médio. A velha dualidade entre a formação geral e a formação profissional foi reinstaurada, uma vez que o ensino técnico somente poderia ser desenvolvido de forma concomitante ou posterior ao ensino médio, cabendo-lhe apenas a transmissão e reprodução de conhecimentos profissionais da área de formação, haja vista a preparação do trabalhador para sua inserção no sistema produtivo.

Outras medidas foram tomadas pelo governo e afetaram diretamente as escolas técnicas federais, comprometendo as perspectivas de investimentos financeiros, bem como a expansão de novas unidades e educativa (oferta de cursos técnicos de nível médio).



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Além disso, priorizava-se a oferta de cursos voltados para a formação tecnológica e para a propedêutica, negando sua tradição como instituição de referência no país na área da educação profissional técnica.

Todo esse processo de mudanças no sistema educacional brasileiro inseria-se num contexto mais amplo de reordenamento do sistema capitalista mundial, sob a égide do neoliberalismo. As principais bases sobre as quais se assentavam tais transformações estavam na globalização da economia e na introdução de novas tecnologias no sistema produtivo. Por sua vez, repercutiram na necessidade de formação de trabalhadores com mais qualificação e habilidades.

Com a sanção do Decreto nº 5.154/2004, ficou estabelecido em seu art.1º a oferta da educação profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O aspecto mais discutido e reivindicado sobre a educação profissional apareceu contemplado no §1º do art.4º, que reinstaurou a integração entre o ensino técnico e o ensino médio, na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno.

Em se tratando da educação superior, seguiu-se o processo de reformulação iniciado no governo FHC, mantendo-se a ideia adotada para os CEFETs, no que se refere a sua caracterização como instituições de ensino superior voltadas para a educação tecnológica. A expectativa dos CEFETs, particularmente os mais antigos, era sua transformação em universidade



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tecnológica, em decorrência do *status* conquistado como instituição federal de ensino superior.

Havia um projeto de lei em tramitação que previa a criação de três tipos de instituição federal de ensino superior de educação profissional: “universidade tecnológica, centro tecnológico federal e escola tecnológica federal” (BRANDÃO, M., 2010, p.71). Sobre esse projeto de lei, Brandão, M. (2010, p.71) ressalta que sua aprovação poderia “desarticular a Rede Federal de Educação Profissional, transformando-a em diferentes tipos de instituições, com diferentes níveis de autonomia”.

Contudo, no final de 2006 e início de 2007 o governo adotou medidas que evidenciavam mudanças de rumo quanto ao projeto de reformulação da rede federal: a ideia de criação das universidades tecnológicas perdia espaço para outro formato de instituição, denominada Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia/IFET. Sob a ótica de alinhamento da política educacional com o projeto societário, o governo Lula definiu a nova política para a educação profissional e tecnológica, tendo como eixo norteador a qualidade social e como compromisso o desenvolvimento local e regional, na perspectiva do alcance de uma “formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados” (BRASIL, 2008, p.16).

Brandão, M. (2010) destaca como pilares dessa nova política as seguintes ações: maior incentivo, por parte do governo, da oferta de cursos técnicos de nível médio; lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, constituído por duas fases; publicação do



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Decreto nº 6.905/2007 que tratava das diretrizes para integração de instituições federais de educação tecnológica, haja vista a formação dos IFET.

Em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brandão, M. (2010) ressalta que foi a primeira Lei a instituir legalmente a rede federal. De fato, um marco para a história da educação profissional que, após quase 100 anos de trajetória, conquistava uma estrutura orgânica, com potencial para alavancar os índices educacionais do país.

Os Institutos Federais se colocam a serviço da sociedade, antenados com os seus problemas sociais e econômicos, tendo em vista contribuir para a superação dos mesmos, a partir da produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Com substrato em processos educativos voltados para a formação de profissionais, numa perspectiva emancipatória e transformadora. Uma nova realidade que traz novos desafios e exigências, no que tange a concepção, elaboração e execução de um projeto pedagógico que contemple a integração e verticalização de diferentes níveis e modalidades de ensino, balizado pelas dimensões da educação, ciência, tecnologia e cultura. Um projeto de educação nos moldes do que a sociedade brasileira verdadeiramente necessita e deseja de uma instituição de educação profissional e tecnológica, que definiu como fator primordial a qualidade social.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRANDÃO, Marisa. “O governo Lula e a chamada educação profissional e tecnológica”. In **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, vol.1, nº 01, p. 61-87, jan./jun 2010.
- BRASIL. MEC/SETEC. **Concepção e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/ SETEC, 2008.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GALINDO, Jussara. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.39-57.
- GOMES, Hélica Silva Carmo. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.59-81.
- MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.85-121.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica)
- OLIVEIRA, Ramon de. A reforma da educação profissional nos anos 90. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.219-234.
- ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p.257-280.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. "Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil". In **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, vol.1, n.2, p.1-13, julho/dez. 2012.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Hannah Arendt: tecnologia, violência e progresso

Por: Danilo Arnaldo Briskievicz<sup>32</sup>  
[doserro@hotmail.com](mailto:doserro@hotmail.com)

### Resumo:

Investigamos no pensamento político de Hannah Arendt (1906-1985) as relações entre o progresso científico e tecnológico com a violência. A partir da análise da crise do mundo moderno trazida pela ascensão do totalitarismo alemão, esclarecemos o papel dos campos de concentração como tecnologia para a mudança da natureza humana tendo como premissas a ideologia e o terror. Por causa dos ataques com bombas atômicas a Hiroshima e Nagasaki, no Japão, dando fim à Segunda Guerra Mundial, avaliamos o receio de que uso constante dessa tecnologia levasse a espécie humana ao seu termo com a temida guerra nuclear. Distinguimos os conceitos de poder e violência a fim de demonstrar que a confusão está fundamentada na banalização do uso da violência e das tecnologias de guerra no mundo moderno e de sua confusão com o fenômeno do poder: a violência não amplia o poder, antes é sinal de sua decadência. Por fim, criticamos o mito do progresso ilimitado da ciência e da tecnologia e sua pretensa melhoria do mundo comum com a dissensão em relação ao *sensus communis*. Em nosso estudo aproximamos a discussão sobre o uso da tecnologia da política a partir dos conceitos arendtianos.

**Palavras-chave:** Ciência; Totalitarismo; Campos de concentração; Ideologia;

---

<sup>32</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, é Graduado e Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/ MG. É servidor público federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, na cidade de Santa Luzia/ MG. Atua nas disciplinas de Cultura Brasileira, na Graduação de Arquitetura e Urbanismo, de Sociologia I, na Graduação de Engenharia Civil. É membro do Corpo Editorial dos periódicos “O Fóssil” e “Botokudo”. É autor dos livros “A arte da crônica e suas anotações: história das minas do Serro em notas cronológicas – 1702-2002” (2017), “Violência e poder em Hannah Arendt” (2017), “Alagoas por um segundo de mar” (2016), “Passagem” (2015), “Passadiço” (2015) dentre outros. É coautor dos livros “Memórias sobre o Serro antigo” (2008), “Tipographia Serrana” (2003) e “Revista de História do Serro” (2002).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Terror.

**Rezumo:**

*Ni esploris en la politika penso de Hannah Arendt (1906-1985) rilatojn inter la scienca kaj teknologia progreso de maljustajtoj. De la analizo de la moderna mondo krizo provokita de la leviĝo de germana totalismo, ĝi klarigis la rolon de la koncentrejoj kiel teknologio por ŝanĝi homa naturo havante kiel loka ideologio kaj teruro. Pro la atakoj de atomaj bomboj pri Hiroshima kaj Nagazaki en Japanio, finante la Dua Mondmilito, ni konsideras la timon, ke konstanta uzo de ĉi tiu teknologio finigus la homan specion kun la timita nuklea milito. Ni distingi la konceptojn de potenco kaj perforto por pruvi, ke la konfuzo estas bazita sur la \_trivialization\_ de la uzo de perforto kaj milito teknologioj en la moderna mondo kaj ĝia konfuzo kun la potenco de la fenomeno: la perforto ne etendas la potencon, sed estas signo de ĝia dekadenco. Fine, ni kritikis la mito de senlima progreso de scienco kaj teknologio kaj ĝia supozata plibonigo de la ordinara mondo kun malpaco pri la sensus communis. En nia studo ni alproksimiĝas la diskuto pri la uzado de politika teknologio de arendtianos konceptoj.*

**Ŝlosilvortoj:** Scienco; Totalitarismo; Kampoj koncentriĝo; Ideologio; Teruro.

**Abstract:**

*We investigate in the political thought of Hannah Arendt (1906-1985) the relations between scientific and technological progress with violence. From the analysis of the crisis of the modern world brought about by the rise of German totalitarianism, we clarified the role of the concentration camps as technology for the change of human nature based on ideology and terror. Because of the atomic bomb attacks on Hiroshima and Nagasaki in Japan, ending the Second World War, we evaluated the fear that constant use of this technology would bring the human species to a close with the feared nuclear war. We distinguish the concepts of power and violence in order to demonstrate that the confusion is based on the banalization of the use of violence and the technologies of war in the modern world and its confusion with the phenomenon of power: violence does not extend power, Of its decay. Finally, we criticize the myth of the unlimited progress of science and technology and its pressing improvement of the common world with the dissension in relation to the sensus communis. In our study, we approached the discussion about the use of the technology of politics from the Arendtian concepts.*

**Keywords:** Science; Totalitarianism; Concentration Camps; Ideology; Terror.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Origem do problema: a crise do mundo moderno**

Hannah Arendt (1906-1985) é uma pensadora da crise política do mundo moderno. As bombas atômicas lançadas sobre o Japão, em agosto de 1945, encerraram a Segunda Guerra Mundial. Às perdas materiais com a guerra – cidades destruídas, milhões de mortos –, seguiu-se a perda da tradição política ocidental cristalizada no surgimento do totalitarismo nazista na Alemanha e a invenção dos campos de concentração (ARENDR, 2005, p. 14; 2008a, p. 9). O mundo moderno precisava lidar com o que aconteceu:

Seis milhões de judeus, seis milhões de seres humanos foram arrastados para a morte sem terem a possibilidade de se defender e, mais ainda, na maior parte dos casos, sem suspeitarem do que lhes estava a acontecer. O método utilizado foi a intensificação do terror. Houve, de começo, a negligência calculada, as privações e a humilhação, na altura em que os de constituição mais fraca morriam ao mesmo tempo em que aqueles que eram suficientemente fortes e rebeldes para se darem a si próprios a morte. Veio a seguir a fome, à qual se acrescentava o trabalho forçado: as pessoas morriam aos milhares, mas a um ritmo diferente, segundo a resistência de cada um. Depois, foi a vez das fábricas da morte e todos passaram a morrer juntos: jovens e velhos, fracos e fortes, doentes ou saudáveis; morriam não na qualidade de indivíduos, quer dizer, de homens e mulheres, de crianças ou de adultos, de rapazes ou de raparigas, bons ou maus, bonitos ou feios, mas reduzidos no menor denominador comum da vida orgânica, mergulhados no abismo mais sombrio e mais profundo da igualdade primeira; morriam como gado, como coisas que não tivessem corpo nem alma, ou sequer um rosto que a morte marcasse com o seu selo. É nesta igualdade monstruosa, sem fraternidade nem humanidade – uma igualdade que poderia ter sido compartilhada pelos cães e gatos – que se vê, como se nela se refletisse, a imagem do inferno (ARENDR, 2001, p. 117).



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Aos sobreviventes coube o fardo improrrogável de tentar explicar o que a humanidade vivenciou. Restou o exercício fundamental da compreensão. Por causa disso, Arendt pensa o mundo em crise a partir da lacuna entre o passado e o futuro, entre o “intervalo de tempo totalmente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda”, uma vez que “na História esses intervalos mais de uma vez mostraram poder conter o momento da verdade” (ARENDDT, 2005, 35-36). A compreensão do que aconteceu é uma forma de reconciliação com mundo que ainda permanece existindo e que exige que continuemos vivendo e agindo. Assim, para Arendt, as “guerras e revoluções, não o funcionar de governos parlamentares e sistemas democráticos fundamentados em partidos políticos, foram as experiências políticas básicas de nosso século.” Por isso, “se se passa por elas sem parar para reflexão, é como se não se tivesse vivido neste mundo, que é o nosso” (ARENDDT, 2004c, p. 125). A compreensão é o acabamento para continuar agindo no mundo. É uma tarefa complexa em que “aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo. A compreensão é

interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais; é a maneira especificamente humana de estar vivo” (ARENDDT, 1993, p. 39).

A compreensão da crise do mundo atual coloca em tela duas questões: a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

primeira relaciona-se ao uso indiscriminado e massivo da violência que coincide com um descrédito na capacidade de agir em conjunto, ou seja, a violência predomina em relação ao poder. A segunda diz respeito ao uso cada vez maior da tecnologia em nosso cotidiano desde a modernidade –o que tem alterado nossa forma de viver num mundo comum–, devido ao otimismo no progresso ilimitado da ciência que, por parecer neutra, “está em muitos casos levando diretamente ao desastre” (ARENDDT, 1994, p. 21).

Portanto, nossa proposta é discutir a partir da crise do mundo moderno os conceitos de violência e tecnologia, tendo como pano de fundo a crítica arendtiana ao mito do progresso ilimitado da ciência.

## **Tecnologia**

### **Etimologia e breve histórico**

Etimologicamente, tecnologia é um substantivo feminino formado a partir do radical grego *tekhno*, *tékhne*, o mesmo que arte, artesanato, indústria, ciência, ofício e do radical grego *-logía* - de *lógos*, o mesmo que linguagem, proposição, conjunto de saberes (CUNHA, 1986).

Em sentido amplo, tecnologia designa um estudo sistemático de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana. Diz respeito aos conhecimentos que permitem fabricar objetos e modificar o mundo em que vivemos, com vistas a satisfazer as necessidades dos seres humanos (HOUAISS e VILLAR, 2001; FERREIRA, 1976).

Em termos históricos, a tecnologia sempre acompanhou os seres humanos desde suas primeiras atividades como a caça, a pesca e a proteção,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

utilizando-se dos recursos naturais ou fontes de energia vinculadas a elas. Com o passar do tempo, a tecnologia passou a ser fundamental para as sociedades mais complexas.

No século XVIII, com o advento da revolução industrial na Inglaterra a tecnologia ligada à produção nas fábricas e toda a sua logística (extração da matéria-prima, divisão social do trabalho, mercado consumidor) criou uma situação nova no mundo ocidental. Trata-se da centralidade da tecnologia e de suas técnicas na fabricação dos artefatos necessários à vida e o uso ampliado na política, através das guerras. Nesse período, o otimismo em relação ao progresso científico ilimitado para resolver as mazelas humanas foi se tornando um senso comum.

No século XX, a Grande Guerra (1914-1918) “a primeira guerra tecnológica” produziu um massacre de grandes proporções, colocando “em causa o otimismo do progresso científico”. A Segunda Guerra Mundial (1938-1945) foi ainda mais inquietante pois colocou “em xeque a responsabilidade dos cientistas nessas obras de destruição e, sobretudo,” e reforçou “a inquietação dos filósofos quanto ao futuro do mundo” (COURTINE-DÉNAMY, 2004, p. 84)

A tecnologia e o seu uso na política produziu as experiências mais assombrosas da humanidade. O mundo foi colocado em questão: uma guerra nuclear cogitada poderia ser o fim de todos. Para pensar esta relação vamos aprofundar a análise arendtiana sobre da tecnologia e suas relações com a política.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **A tecnologia e a política: campos de concentração e bombas atômicas**

A tecnologia pode ser pensada pela política. Arendt é uma autora que não centraliza a discussão do uso da tecnologia apenas nas técnicas, mas fundamentalmente nos seus aspectos políticos. Ela se questiona sobre os conceitos políticos que estão por trás da instrumentalização da tecnologia. Para apresentar a relação entre tecnologia e política, vamos analisar alguns aspectos da teoria política arendtiana, primeiramente, no livro *Origens do totalitarismo* e, posteriormente, no ensaio *A Europa e a bomba atômica*.

### **Tecnologia, terror e ideologia: os campos de concentração**

No seu livro *Origens do totalitarismo*, publicado em 1951, Arendt apresenta a compreensão da política totalitária e nos dá pistas de sua compreensão da tecnologia apropriada pelo movimento nazista na Alemanha.

De *forma geral*, o totalitarismo se especializou no uso da violência na política, para a qual os campos de concentração converteram-se no seu instrumento mais poderoso: é uma tecnologia de guerra. Por conta dos campos de concentração

o totalitarismo desafiava e violentava a razão humana e, ao explodir as categorias tradicionais para a compreensão da política, da lei e da moralidade, rasgava o tecido inteligível da experiência humana. A possibilidade de demolir o mundo humano, embora inteiramente sem precedentes, era demonstrada nos ‘experimentos’ realizados nos ‘laboratórios’ dos campos de concentração totalitários. Ali a existência de seres humanos distintos, a substância da idéia de humanidade, era obliterada (ARENDR, 2004c, p. 19).

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Para Arendt, o mundo atual cristalizou seus problemas políticos no interior do capitalismo. Em primeiro lugar, no imperialismo –cujo grande símbolo é a unificação da Itália e da Alemanha no final do século XIX–, o Estado-nação acoplou-se aos interesses econômicos, tornando-se expansionista e conquistador, tendo como premissa a violência nas relações internacionais. Ocorreu a transmutação do Estado-nação em Estado-império. A expansão imperialista parte do pressuposto de que é possível criar nações em áreas onde a participação popular e a organização dessa sociedade não só se apresentam atrasadas, como em alguns casos praticamente inexistem. O domínio expansionista do Estado-império –baseado no racismo– demanda um uso cada vez maior de tecnologia.

Em segundo lugar, o imperialismo impulsionou o antissemitismo por colocar em destaque a questão judaica na Europa e, mais especificamente, na Alemanha. O ódio aos judeus desencadeou um tipo extremo de violência, geradora da “derradeira catástrofe cristalizante”, o holocausto. Na reificação desse ódio violento “aparecem elementos que prenunciam a ruptura da tradição, como uma “corrente subterrânea da história europeia” (ARENDR, 2004a, p. 21).

Em terceiro lugar, o expansionismo imperialista produz as condições necessárias para o surgimento do totalitarismo. Este movimento entende a política como um ciclo interminável e não estabilizável, negando as teorias de governo e seus princípios orientadores até então conhecidas no mundo ocidental: na monarquia, a honra; na república, a virtude e na tirania, o medo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Rompendo com a tradição, o totalitarismo estabeleceu o terror como princípio orientador, uma vez que ele “escolhe as suas vítimas independentemente de ações ou pensamento individuais, unicamente segundo a necessidade objetiva do processo natural ou histórico” (ARENDR, 2004a, p. 519-520). O movimento possui uma estrutura organizacional composta por membros fanáticos incapazes de serem destituídos de sua posição seja pela experiência ou pelo argumento. O ódio é remetido contra o mundo em geral e para um inimigo escolhido pelo movimento em particular. Esse inimigo pode mudar a qualquer momento pela vontade e decisão do líder. O ódio é um sentimento de ligação entre a sociedade civil e o movimento por que produz o efeito hipnótico de uma “identificação com o movimento” surgido de um “conformismo total” que anestesia o senso comum, que destrói “a própria capacidade de sentir, mesmo que seja algo tão extremo como a tortura ou o medo da morte” (ARENDR, 2004a, p. 358). O objetivo dos movimentos totalitários era conseguir o apoio das massas para se legitimar e se concentrou na mobilização dos apáticos, dos destituídos de qualquer ligação com os negócios políticos e com a sociedade em geral. As massas, por natureza, são volúveis e efêmeras e representam a força bruta dos até então desinteressados pela política (ARENDR, 2004a, p. 361). Nesse sentido, o movimento totalitário conquistou a confiança das massas com o objetivo de produzir uma mobilização social rápida e sistêmica, baseada na força bruta do maior número possível de adeptos.

De forma específica, o movimento totalitário criou a mais sofisticada tecnologia já vista na política: os campos de concentração e/ou de extermínio –



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Auschwitz-Birkenau, Bełżec, Chełmno, Majdanek, Sobibór, Treblinka, Bergen-Belsen, Buchenwald, Dachau, Sachsenhausen, Jasenovac. Nesses campos, a tecnologia foi aplicada à política de maneira radical. Mas qual era o objetivo de usar a tecnologia dos campos de concentração e extermínio na política totalitária? O que os nazistas queriam com os campos? Acelerar a fabricação de uma nova humanidade visando o seu progresso. Vejamos as etapas.

Em primeiro lugar, **o uso do terror e da violência como tecnologia política** difundido na sociedade é reificado nos campos de concentração. O movimento se alicerçou nas leis da Natureza e da História. Através do terror a Natureza e a História progredem. O objetivo do totalitarismo “é tornar possível à força da natureza ou da história propagar-se livremente por toda a humanidade sem o estorvo de qualquer ação humana espontânea”. Investindo na mudança do homem através da violência, através do uso da tecnologia aprimorada nos campos de concentração, “o terror procura ‘estabilizar’ os homens a fim de liberar as forças da Natureza ou da História”. É assim que “esse movimento seleciona os inimigos da humanidade contra os quais se desencadeia o terror, e não pode permitir que qualquer ação livre, de oposição ou de simpatia, interfira com a eliminação do ‘inimigo objetivo’ da História ou da Natureza, da classe ou da raça”. Por isso, “o terror é a legalidade quando a lei é a lei do movimento de alguma força sobre-humana, seja a Natureza ou a História”. É no terror que se percebe com clareza a ruptura que o totalitarismo enseja de todas as categorias políticas ocidentais uma vez que “o terror total, a essência do regime totalitário, não existe a favor nem contra os homens”. As leis



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

da Natureza e da História não necessitam da participação da sociedade civil, dos cidadãos. Necessitam de ser implementadas por alguns poucos indivíduos que são os leitores escolhidos por essas próprias leis para lhes dar cumprimento. O terror incrementa a violência inerente ao movimento da Natureza e da História. Nesse círculo fechado, a pluralidade dos homens é destruída “e faz de todos aqueles um que invariavelmente agirá como se ele próprio fosse parte da corrente da História ou da Natureza” e assim “encontrou um meio não apenas de libertar as forças históricas ou naturais, mas de imprimir-lhes mais velocidade que elas, por si mesmas, jamais atingiriam” (ARENDDT, 2004a, p. 517-519).

Em segundo lugar, **o uso da ideologia como tecnologia política** difundida na sociedade é reificada nos campos de concentração. Eles demonstram que a distinção entre o humano e o não-humano é política. O homem se torna supérfluo. A negação da dignidade humana advém da “fé na onipotência humana e a convicção de que tudo pode ser feito através da organização leva-os à experiência com que a imaginação humana pode ter sonhado, mas que a atividade humana nunca realizou” pois “suas abomináveis descobertas no reino do possível são inspiradas por um cientificismo”. A superfluidade humana é inequívoca no totalitarismo já que “o poder só pode ser conseguido e conservado num mundo de reflexos condicionados, de marionetes sem o mais leve traço de espontaneidade” pelo fato de que “enquanto todos os homens não se tornam igualmente supérfluos [...] o ideal do domínio totalitário não é atingido (ARENDDT, 2004a, p. 508). O totalitarismo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pretendeu nos campos de concentração fabricar um outro homem. Fez os testes. Chamou os engenheiros e os médicos. Criou uma burocracia para o funcionamento dos campos. Treinou os oficiais e funcionários. Inventou as câmaras de gás e usou os fornos para incineração de cadáveres. Os campos de concentração vieram confirmar um tipo de ódio do totalitarismo pela humanidade e não o contrário disso. Esta forma de transformar o mundo, ou a necessidade de impor sua ideologia ao mundo –tudo é possível– pode levar à destruição do próprio homem. O sentido tradicional de humanidade é abandonado por conta da de uma ideologia que pretende “tornar o mundo coerente, para provar que o supersentido estava certo.” Enfim, “o que as ideologias totalitárias visam [...] não é a transformação do mundo exterior ou a transmutação revolucionária da sociedade” mas a invenção de uma outra natureza humana (ARENDDT, 2004a, p. 509).

### **A tecnologia e o fim do mundo: bombas atômicas**

Apresentamos anteriormente o papel do terro e da ideologia na ampliação da violência reficada nos campos de concentração do totalitarismo nazista. O contexto foi a Segunda Guerra Mundial. Para além desse contexto, já na Guerra Fria, no ensaio de 1954, intitulado *A Europa e a bomba atômica*, Arendt destaca a discussão política dominante entre os europeus sobre o uso de armas atômicas pelos Estados Unidos da América.

A discussão após as bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki, no Japão, deixou de ser apenas uma especulação filosófica futurista e



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

passou a ser uma realidade extensiva a todos os países.

É que ligação intrínseca entre o jeito de fazer a guerra moderna e uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico “se tornou evidente para todos, e assim vastos setores da população –não apenas os intelectuais– temem e se opõem apaixonadamente ao progresso tecnológico e à crescente tecnificação do mundo.” A Europa temia que o avanço da tecnologia de guerra norte-americana fosse como que uma determinação para o mundo ocidental. Por isso, os europeus começavam a criticar “a tecnificação destrutiva” em que “houve uma mudança evidente nas atuais discussões sobre a tecnologia”. O cerne dessa mudança é a tomada de consciência do fim do mundo iminente. Gerou-se, nesse contexto, uma “hostilidade geral à tecnologia – e, por extensão, aos Estados Unidos” em que muitos se sentiam assustados politicamente. Nesse sentido, “o poder político americano vem a ser cada vez mais identificado com a força aterrorizante da tecnologia moderna, com um poder destrutivo supremo e irresistível”. Ao insistir no uso da tecnologia para manter a liberdade de seu povo o governo norte-americano acaba por colocar em risco “qualquer vida política” (ARENDDT, 2008b, p. 434-436).

Arendt acredita que a justificação para o uso da violência para preservação da liberdade teve duas matrizes, invalidadas na prática pelo surgimento das bombas atômicas, ou seja, a tecnologia comprova a crise política moderna.

A primeira é a matriz da antiguidade pré-cristã, em que é preferível a morte do que a escravidão. Ser escravo ou estar sujeito a uma doença incurável



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

autorizaria, por coragem, o suicídio. Para fugir do jugo do outro ou da natureza, a morte. Para isso, era preciso a virtude da coragem.

A segunda é matriz judaica-cristã da vida como dom sagrado e que precisa ser preservada. Nesse caso “as guerras podiam ser justificadas por razões religiosas, mas não pela razão da liberdade política secular em si” (ARENDDT, 2008b, p. 436-437). Mesmo em caso de guerra era preciso manter a mínima possibilidade de uma interlocução com o inimigo, a fim de negociar a paz.

Contudo, as prerrogativas da coragem e do valor da vida desaparecem diante de uma possível guerra atômica. Não se fala mais em indivíduo corajoso para enfrentar o inimigo para fugir de um jugo ou de um sujeito lutando por ideais sobrenaturais e religiosos. Por fim, a questão posta pelas bombas atômicas é possibilidade do extermínio da raça humana, da espécie como um todo. Por isso, “a guerra moderna está em vias de transformar o indivíduo mortal em membro consciente da espécie humana, de cuja imortalidade ele precisa ter certeza para poder ser corajoso” (ARENDDT, 2008b, p. 438).

### **A tecnologia a serviço da violência e contra o poder**

Os campos de concentração e as bombas atômicas foram tecnologias usadas na Segunda Guerra Mundial. Vamos esclarecer, agora, o que Arendt define por violência, a fim de ampliar os conceitos explorados nos textos anteriores.

No mundo atual, confundimos poder e violência. Acreditamos ser a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

violência uma manifestação de poder de um grupo contra outro, de uma nação contra sua rival. Arendt, contudo, desfaz essa equalização entre poder e violência.

O poder “corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto”, uma vez que não pode ser individualizado. Sozinho ninguém tem poder, mas vigor ou carisma. Assim, o poder está relacionado ao espaço público de convivência em que a pluralidade humana surge através da ação livre. O poder é mantido pelo grupo enquanto “conserva-se unido” (ARENDR, 1994, p. 36).

A violência destrói o poder. A natureza dela é instrumental, por isso sua ligação direta com a tecnologia. O uso da violência passa a ser efetivo quanto mais tecnológica for sua aplicação. Por isso, nomeamos os campos de concentração e a bomba atômica como artefatos para provocar o temor e o terror. O movimento totalitário usou os campos de concentração para amedrontar seus inimigos. Os Estados Unidos da América utilizaram as bombas atômicas para destruir e ameaçar seus inimigos a fim de mantê-los aterrorizados. A violência precisa de justificação para ser usada. Ela é usada quando o poder está desgastado ou em vias de desaparecer. Estamos acostumados a acreditar que a violência gera poder por que “os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural” (ARENDR, 1994, p. 37). A violência retira da cena política pelo uso de suas tecnologias a possibilidade de agir com naturalidade, com espontaneidade, com liberdade. A violência nos *obriga* a



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

obedecer.

Violência e poder são fenômenos distintos. Onde a violência domina, o poder tende a desaparecer, onde o poder está alicerçado a violência tende a diminuir. Por isso, Arendt afirma que “poder e violência, embora sejam fenômenos distintos, usualmente aparecem juntos. Onde quer que estejam combinados, o poder é, como descobrimos, o fator primário e predominante” (ARENDDT, 1994, p. 41).

A apologia da violência aparece nitidamente em vários eventos políticos do século XX e aceleram a ruptura com a tradição ao instaurar um desconforto filosófico sem precedentes: “o que todas essas desconfortáveis novidades trazem como acréscimo é uma completa reversão nas relações entre poder e violência, antecipando uma outra reversão no futuro relacionamento entre os pequenos e grandes poderes” (ARENDDT, 1994, p. 18).

O avanço sem precedentes da tecnologia à disposição da violência é uma preocupação arendtiana, uma vez que a “soma da violência à disposição de qualquer país pode rapidamente deixar de ser uma indicação confiável do vigor do país, ou uma garantia segura contra a sua destruição por um poder substancialmente menor e mais fraco” (ARENDDT, 1994, p. 18).

Por isso, a defesa da violência está alicerçada numa daquelas confusões conceituais típicas dos períodos de crise política em que preparar-se para o extermínio do inimigo e armar-se até os dentes parece ser a única garantia de sobrevivência no mundo. Com isso, “o desenvolvimento técnico dos implementos de violência alcançou agora o ponto em que nenhum objetivo

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

político poderia presumivelmente corresponder ao seu potencial de destruição, ou justificar seu uso efetivo no conflito armado.” Na distinção entre poder e violência ressurge o tema da impotência da ação humana. O aumento da violência adquire perigosa dimensão destrutiva quando a impotência política é notória. Arendt afirma que “a violência sempre brota da impotência. É a esperança daqueles que não têm poder [consentimento ou apoio do povo] de encontrar um substituto para ele – e essa esperança, penso, é em vão.” Contrariando a óbvia tática dos países na guerra fria, Arendt afirma que

é uma ilusão perigosa medir o poder de um país pelo seu arsenal de violência. Que um aumento da violência seja um dos grandes perigos do poder das comunidades, especialmente para as repúblicas, é umas das percepções mais antigas da ciência política. Sustentar, por exemplo, que este país é o mais poderoso da Terra porque possui o maior arsenal de instrumentos destrutivos é cair na equiparação comum e errônea de poder com violência (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 363).

### **A tecnologia e o mito do progresso ilimitado da Ciência**

O progresso tecnológico infinito da ciência é um mito moderno colocado em xeque após a experiência dos campos de concentração e da detonação das bombas atômica. É que esta noção se assenta numa pretensão de divinização da ciência. O cientista para desenvolver uma tecnologia, por uma questão de método, parece colocar-se numa dimensão extramundana, uma vez que “é obrigado [ou tentado] a abandonar a linguagem comum para descobrir o que jaz por trás dos fenômenos.” Por causa disso, acaba por abandonar “tanto o domínio do bom senso que coordena a percepção sensorial comum quanto o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tipo de realidade que é fornecido por estes modos fundamentais de perceber o mundo” (CORREIA, 2001, p. 200).

O distanciamento do *sensus communis* –dos cinco sentidos como formas de percepção do mundo comum– faz com que o progresso se torne um “dos artigos mais sérios e complexos encontrados no mercado de superstições de nosso tempo”. A “crença irracional do século XIX” no ilimitado progresso técnico tornou-se universal, através da divinização da ciência e o que lhe daria um poder sem precedentes “na exploração da imensidão do universo.” O paradoxo dessa universalização do progresso é que “não apenas o progresso da ciência deixou de coincidir com o progresso da humanidade (o que quer que isso signifique), mas também poderia mesmo disseminar o fim da humanidade” uma vez que “o progresso não mais serve como padrão por meio do qual avaliamos os processos de mudança desastrosamente rápidos que desencadeamos” (ARENDRT, 1994, p. 29). Para Arendt, “a história mostra claramente que a moderna tecnologia resultou não da evolução daquelas ferramentas que o homem sempre havia inventado para o duplo fim de atenuar o labor e de erigir o artifício humano” mas ao contrário, “exclusivamente da busca de conhecimento inútil, inteiramente desprovido de senso prático (ARENDRT, 2005, p. 302).

No mundo moderno a ciência encarnou o mito do progresso ilimitado em que ela própria se tornou a porta-voz, através da tecnologia em avanço constante, de um anseio de ação. Os processos científicos em progresso constante substituem a ação política e reduzem o espaço público à



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

demonstração de poder tecnológico. O poder, como já vimos, não necessita de implementos: é resultado da liberdade humana para a ação em concerto. Assim, o progresso ilimitado da ciência é uma ideologia moderna e o uso da tecnologia acaba por lhe conferir autoridade pelo convencimento.

O problema, então, é a pretensa tentativa de desvinculação da ciência com a política, a partir da noção ideológica de que para a primeira *tudo é possível*. Mas será que para ciência, sem os limites da política, tudo é permitido? Arendt nos alerta sobre a ideologia científica inviezada no totalitarismo em que os campos de concentração tornaram-se “os laboratórios onde mudanças na natureza humana são testadas e, portanto, a infâmia não atinge apenas os presos e aqueles que os administram segundo critérios estritamente ‘científicos’; atinge todos os homens.” (ARENDR, 2004, p. 510).

A ciência moderna não é neutra em relação ao senso comum nem tampouco em relação à política. Isso nos leva à ideologia de que os avanços tecnológicos surgem desvinculados das comunidades políticas reais, à parte do senso comum, para além do bem e do mal. Para Arendt, “a ciência não é mais do que um prolongamento imensamente refinado do raciocínio de senso comum no qual as ilusões dos sentidos são constantemente dissipadas à medida que os erros da ciência corrigidos” (ARENDR, 2011, p. 64).

Nesse sentido, a noção de progresso ilimitado que emoldura a ciência e seus métodos no mundo moderno é “a melhor documentação do facto que toda a ciência ainda se move dentro do reino da experiência do senso comum, sujeita a erros e enganos corrigíveis” (ARENDR, 2011, p. 65). A moldura da ciência e



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

da tecnologia é a política, o espaço entre os homens. Por mais que a ciência tente afirmar que se move num espaço infinito de progresso, o que existe é o momento atual em que as suas tecnologias impactam politicamente o mundo comum. Para Arendt, a tecnologia é resultante de um pretense afastamento do cientista da comunidade o que provoca uma noção distorcida e ideológica de que a ciência é neutra em relação ao senso comum, ao mundo onde suas técnicas terão aplicação.

### **Considerações finais**

Analisada sozinha a tecnologia por si só não é violenta, nem progressista, nem boa, nem má. É pelo uso da tecnologia no mundo, ou seja, pela análise de seus efeitos políticos que podemos, de alguma forma, qualificá-la. Por isso, procuramos mostrar que no pensamento arendtiano o uso massivo da tecnologia é um sintoma da crise política do mundo moderno. É que depois das guerras mundiais, em especial com o advento da experiência totalitária, a tecnologia passou a ser cada vez mais importante para a política.

Demonstramos que o totalitarismo fez dos campos de concentração um laboratório para a nova humanidade com o objetivo de criar um espaço de nudez tão absurdo que somente com planejamento rigoroso foi possível se tornar realidade. É a partir dos campos de concentração que evidenciamos a perigosa relação entre violência, tecnologia e progresso. Destacamos, também, que logo após a experiência totalitária o fim do mundo pelas bombas atômicas tornou-se uma realidade. A violência como seu uso instrumental, nesse caso,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

não apenas contra um país, mas contra a própria espécie humana.

De fato, parece que a tecnologia está a serviço da violência. Por isso, para ampliar nossa abordagem política da tecnologia apresentamos o conceito de poder e violência em Arendt a fim de enfatizar que a tecnologia é um implemento da violência e não de ampliação do poder. O poder está no diálogo, na ação entre pares, no uso do espaço público para a vivência da liberdade. Tudo o que de certa forma contrarie esse movimento, este espaço entre os homens, aterrorizando-os não é poder, mas outra coisa diversa: a tecnologia a serviço da mudez e da apatia.

Esclarecemos, por fim, que a ideologia científica do progresso ilimitado é um escape para seus equívocos e erros, uma vez que ainda poderá se aprimorar no futuro. Destacamos que a ciência não está para além da política: a tecnologia é usada cotidianamente no mundo comum, interferindo no andamento das comunidades humanas, alterando cenários sociais.

Portanto, Hannah Arendt nos convida a pensar o dilema da tecnologia no mundo moderno e suas relações com a política. Por isso, para além de um olhar negativo ou saudosista de uma tecnologia menos intrusiva na política e na vida comum, o pensamento arendtiano nos convoca a entender que os instrumentos que criamos podem ampliar ou restringir nossa ação no mundo.

### Referências

ARENDR, H. **A vida do espírito**. Volume I. Pensar. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

\_\_\_\_\_. A promessa da política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008a.

\_\_\_\_\_. “A Europa e a bomba atômica” *In* ARENDR, Hannah.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**Comprender: formação, exílio e totalitarismo (Ensaio).** São Paulo: Cia. das Letras/Ed. UFMG, 2008b, p. 434-438.

\_\_\_\_\_. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo.** São Paulo: Cia. das Letras, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Cia. das Letras, 2004c.

\_\_\_\_\_. "A imagem do inferno" *In* ARENDT, Hannah. **Compreensão e política e outros ensaios.** Lisboa: Relógio D'água, 2001, p. 39-53.

\_\_\_\_\_. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. "Compreensão e política: (As dificuldades da compreensão) *In* ARENDT, H. **A dignidade da política.** Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 1993, p. 230-257.

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

CORREIA, A. "Hannah Arendt e o conceito de progresso" *In* AGUIAR, O. A.; BARREIRA, C.; ALMEIDA, J. C. S. de; BATISTA, J. É. (Orgs.). **Origens do totalitarismo: 50 anos depois.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001, p. 193-202.

COURTINE-DENAMY, S. **O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

## Variação Linguística na Sala de Aula

Por: Regiene Arcanjo Deus Pires<sup>33</sup>  
regiane re\_arcanjo@outlook.com

### Resumo:

O presente trabalho foi realizado com alunos do 9º ano do ensino fundamental, através de questionário, buscado 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.

### Rezumo:

*La nuna laboro efektivigis kun studentoj de la 9-a jaro de lerneja lernejo, per demandaro, serĉante scii kiel studas la lingvo variado en la klasĉambro, havante kiel teoria kontribuo al Socilingvistiko. Antaŭ ol la demando estis identigita, ke la studentoj ne klaras la koncepton de lingvo variado, ili alvenas al la lernejo per stigmataj konceptoj, ne konsiderante la paroladon, kiu alportas de la familiara medio kiel parto de la portugala lingvo.*

**Ŝlosilvortoj:** *Lingvo 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 a theoretical contribution to Sociolinguistics. Before the questioning was identified that the students are not clear the concept of linguistic variation,*

---

<sup>33</sup> É mestranda 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 Graduada em Letras pelo Centro Universitário – UNIVAG.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*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.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Tendo em vista que esses questionamentos são de grande relevância para professores e alunos que juntos podem conhecer essa variação e mudança na fala, 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         |



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Os objetivos, por seu turno, passam a ser pragmáticos e utilitários segundo Soares (1996).

Em 1980, a disciplina voltou denominar-se Língua Portuguesa, sendo 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).



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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.

Para Halliday, McIntosh e Strevens (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.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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 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



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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.

Assim fica a carga 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



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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 reforçam 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).

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 a 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.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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.

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



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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>34</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 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

<sup>34</sup> Os nomes dos alunos aqui citados são fictícios.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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”

**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



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

falar corretamente não admitindo usar as variações. Por isso a importância de 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 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



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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”

**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 indivíduo, que existe varias 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



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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 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. 50. ed. Rio de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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. **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.

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça; NASCIMENTO, Livia 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** 513 *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 Procopio, FAFICL, 1975.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da lingüística no ensino de línguas.** Conferência renunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüístico-culturais na UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, PE, *mimeo*, 2000.

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

## **TRABALHANDO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM MATERIAL MANIPULÁVEL**

Sara Giordani<sup>35</sup>  
Bruna Luiza Besen<sup>36</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Não é novidade que existe uma grande dificuldade e desmotivação dos alunos ao ensino fundamental quando o assunto é a disciplina de matemática. A preocupação em tornar essa disciplina mais atraente move um expressivo número de pesquisadores e profissionais. Diante desse panorama, o presente artigo apresenta reflexões sobre o uso de materiais manipuláveis no ensino de matemática. A pesquisa aconteceu durante os meses de março e abril do ano de 2013, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada na região oeste da cidade de Cascavel PR.

A pesquisa qualitativa envolveu o desenvolvimento de atividades práticas e a observação a partir da utilização do material cuisenaire, com a intenção de trabalhar noções de multiplicação. Constatou-se a importância do uso de materiais manipuláveis que auxiliem os alunos na compreensão e no desenvolvimento da aprendizagem matemática e também a possibilidade de novos métodos de ensino em que professor possa buscar caminhos que inovem sua prática pedagógica, criando e organizando situações que favoreçam a aprendizagem significativa, provocando o interesse, a curiosidade dos alunos.

---

<sup>35</sup> Aluna do quarto ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Bolsista da Iniciação Científica PIBIC/CNq. s-sarag@hotmail.com.

<sup>36</sup> Aluna do segundo ano do Curso de Ciências Biológicas (licenciatura) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). bl.sh@hotmail.com.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS MANIPULÁVEIS: O CUISENAIRE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA**

O ensino de Matemática, nos últimos anos sofreu a influência das transformações sociais, afastando-se do modelo tradicional e mecanicista que inscreveu sua história por muito tempo. Segundo Freire (1996) “[...] a memorização mecânica do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo [...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar” (p. 69-70).

Nessa perspectiva é possível identificar significativas mudanças em relação aos documentos oficiais publicados nos últimos anos no Brasil, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que abordam a necessidade de se “[...] reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama [...]” (p. 15).

Levando em consideração tais exigências, surge a necessidade de se repensar os procedimentos que envolvem a prática pedagógica do professor. Os materiais manipuláveis estão entre uma possível abordagem metodológica que estimula a criatividade e participação dos alunos (LORENZATO, 2006). Dessa forma entende-se que as transformações nas tendências pedagógicas permitiram um conjunto de propostas de ensino que se distanciam do modelo mencionado. Entre essas, o Cuisenaire, visto que este tipo de material permite superar o ensino expositivo, memorístico, pronto e acabado, uma vez que a aquisição do conhecimento matemático não se restringe a domínios de regras e macetes, mas principalmente por atividades que fazem o aluno descobrir os conceitos em um ambiente prazeroso e em interação com os outros colegas.

Nessa perspectiva a intenção foi desenvolver atividades com material Cuisenaire, com o propósito de tornar a aula de matemática mais atrativa, despertando o interesse dos alunos para a disciplina e seus conteúdos que envolvem a memorização,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como a multiplicação e a soma. Entendemos que o material Cuisenaire surge, como uma interessante proposta para romper com o ensino pragmático e mecânico.

Este material foi construído por George Cuisenaire Hottel (1891-1980) quando trabalhava como professor do ensino primário, na aldeia belga Thuin, porém sua divulgação se dá a partir da década de 1950 pelo professor egípcio Caleb Gattegno (BOLDRIN, 2009) que procurava trabalhar a matemática de forma mais lúdica. A partir desse momento o referido material passou a ser difundido e conhecido em várias escolas pelo mundo. Constituído originalmente de madeira por 10 barras de cores e alturas diferentes como pode demonstrar a figura 1 abaixo:



Figura 1: Representação do Material Cuisenaire

Cada peça tem o formato de prisma quadrangular que representa a numeração de um a dez e cada número é associado a uma cor e um comprimento diferente. Baseados nas dificuldades de aprendizagem apresentadas por uma turma de 24 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental buscou-se realizar atividades pedagógicas para a compreensão das operações de multiplicação que, segundo as professoras, é onde as crianças apresentam maiores dificuldades. A realização dos algoritmos e situações problemas de multiplicações com o material Cuisenaire contribuiu para que os alunos consigam compreender mais facilmente as atividades que envolvam essa operação, pois poderão fazer comparações de tentativa e erro, onde a aprendizagem ocorre através de



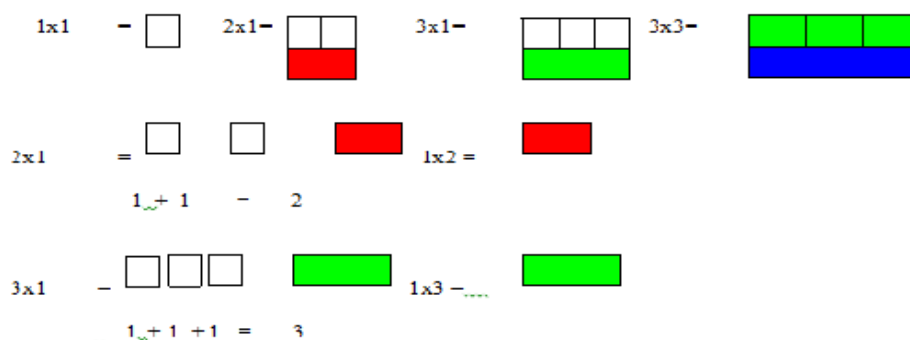
IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

descobertas, estimulando a criatividade e a experimentação, tornando a criança um agente ativo desse processo. A aprendizagem através de metodologias diferenciadas como o cuisenaire permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e divertido.

Durante as atividades os alunos formaram duplas e em seguida receberam uma caixa de material cuisenaire. Como os alunos não conheciam o material, foram inicialmente deixados livres para que pudessem manusear e fazer as primeiras descobertas espontaneamente. A turma em geral foram bastante criativos e fizeram uma infinidade de coisas, composições planas, verticais representação de casas, carrinhos, plantas entre outras elaborações baseadas em sua imaginação. Num segundo momento os alunos foram orientados a relacionar o número com a cor e tamanho de cada barra.

Depois de realizadas uma sequência de comparações, foram iniciadas as atividades de multiplicação, conforme representação da Figura 2 abaixo:



**Figura 2:** Representação da Sequência de Comparações

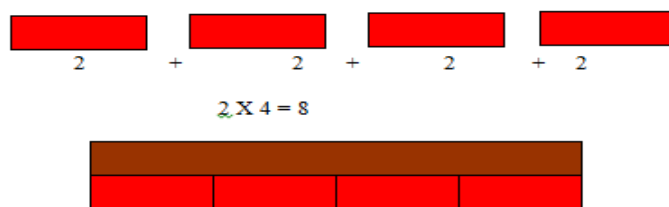
Nessa atividade a criança é levada a perceber que apesar da multiplicação entre  $2 \times 1$  e  $1 \times 2$  ter o mesmo resultado uma é diferente da outra. Foi nesses casos que mais surgiram às dúvidas, pois as crianças não sabiam como representar essa situação na multiplicação e, dessa forma, com auxílio do material cuisenaire, conseguiram, mais facilmente, perceber o porquê que sempre que multiplicamos um numero qualquer por



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

um, obtemos como resultado o próprio numero. Para melhor representar os processos da multiplicação pedíamos para as crianças pegarem da caixa algumas peças da mesma cor. Se pegavam, peças de cor vermelha, por exemplo, perguntávamos, qual o valor de cada uma dessas peças? Quantas peças você pegou? Juntas, quanto elas valem? Quantas vezes você repetiu a peça? “*Quatro vezes?*” Então 4 vezes 2 é quanto? Encontre na caixa uma peça que represente o resultado encontrado. Exemplo dado pela Figura 3:



**Figura 3:** Demonstração da Prática

No início, a grande maioria das crianças contavam duas peças brancas e iam substituindo pela peça vermelha, até chegarem ao resultado, depois passaram a calcular por meio da adição de parcelas iguais, recorrendo à multiplicação. Assim mostrávamos para as mesmas que quando uma dada quantidade se repete por várias vezes, temos a operação de multiplicação (relação entre o raciocínio aditivo e o raciocínio multiplicativo).

Os alunos receberam um conjunto de atividades com situações problemas, envolvendo a multiplicação para que resolvessem utilizando o material. Neste sentido, favorecer a resolução de problemas em sala de aula é de grande importância para o ensino, pois há a possibilidade de se trabalhar as relações ligadas ao cotidiano das crianças. Toledo e Toledo (2009) enfatizam que propostas como estas, têm por objetivo proporcionar “[...] à construção de conceitos matemáticos pelo aluno através de situações que estimule a sua curiosidade matemática” (14). A experiência com problemas diferenciados leva o aluno interpretar o fenômeno matemático e procura explicá-lo dentro de sua concepção da matemática envolvida (Idem).

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Durante a realização das atividades, os alunos receberam orientação e atendimento individual, nossa tarefa consistia em mediar às dificuldades e estimular novos progressos, assim como auxiliar no caso de dúvidas quanto ao uso do material. Por nunca terem trabalhado com atividades dessa natureza algumas dificuldades apareceram para estes alunos, no entanto as atividades com este material foram bastante construtivas e as dificuldades sendo superadas durante o trabalho. Foi notória a participação da turma que se sentiu a vontade para perguntar e expor suas dúvidas além de mostrarem bastante interesse em trabalhar com o Cuisenaire, apresentando um excelente desempenho nas atividades propostas em sala de aula e interesse pelo conteúdo.

## **CONCLUSÃO**

No ensino de Matemática os professores têm o desafio de desenvolverem uma proposta que propicie ao aluno não só a capacidade de aprender, mas compreender o mundo em sua volta para que possa atuar de forma crítica e participativa na sociedade. O professor deve despertar a curiosidade do aluno dando-lhe liberdade de exposição de suas ideias e dúvidas, não torná-los meros reprodutores de conteúdo. Frente a essa realidade é que se faz necessário à busca de novas metodologias e recursos didáticos com o objetivo de desenvolver as habilidades e capacidades que possibilitem ao aluno a construção do conhecimento científico, por meio de atividades dinâmicas e contextualizadas, uma prática que vá de encontro a situações práticas relacionadas ao cotidiano do aluno.

Vale destacar que não existem receitas prontas para o ensino de matemática, no entanto conhecer as diversas possibilidades de trabalho em sala de aula principalmente com o auxílio dos materiais manipuláveis é de extrema importância para que o professor construa sua prática escolar da melhor forma possível. A aprendizagem através de

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

metodologias diferenciadas como o Cuisenaire permitiu que os alunos fizessem da aprendizagem um processo interessante e divertido. O importante é oferecer ao aluno problemas e situações diversas que estimule o raciocínio lógico, pois o ato de desenvolver um algoritmo, por si só, é um ato mecânico, ou seja, uma técnica de cálculo que não deixa de ter sua importância, mas para se ter uma compreensão mais ampla do conceito, há a necessidade de se criar em sala de aula espaços geradores de conhecimento que estimule e facilite a aprendizagem de matemática. Nesse sentido é que o trabalho com o Cuisenaire foi bastante produtivo, possibilitou um trabalho com o conteúdo de maneira agradável e mais simples, permitindo a interação e participação ativa dos alunos na aula.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOLDRIN, M. I. **Barrinhas de cuisenaire**: introdução á construção dos fatos fundamentais da adição. São Paulo 2009. Disponível em <<http://pedagogiafmu.files.wordpress.com/2010/09/barrinhas-de-cuisenaire-introducao-a-construcao-dos-fatos-fundamentais-da-adicao1.pdf>> Acesso em 12 jun, 2013.
- COELHO, E. B., COSTA, A. P., TAVARES, L. C., & ALVES, C. C. **Dossier Pedagógico Barrinhas do Ludo, o sonhador - Imagina, Constrói e Sonha com o Cuisenaire**: Metodologia e Finalidades de Exploração. Encontro@rcaComum. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, pp. 188-198, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- TOLEDO, M; TOLEDO, M. **Teoria e prática de matemática**: como dois e dois. São Paulo: FTD, 2009.
- LORENZATO, S. **Laboratório no ensino de matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## Arte, cultura e sustentabilidade:

### O Instituto Curupira como trincheira de resistência ambiental e cultural e símbolo de um novo perfil de educação alternativa e livre

Delton Mendes Francelino <sup>37</sup>

#### Resumo

O presente artigo analisa o perfil de atuação educacional, ambiental, sustentável e cultural do Instituto Curupira, organização não governamental fundada em Barbacena/MG e que hoje também possui núcleos de trabalho e pesquisa em Campinas/SP e Estados Unidos da América (EUA). Dentre os variados aspectos discutidos e em reflexão, destacam-se os processos transdisciplinares que norteiam os projetos e ações em geral da entidade, numa tentativa de percebê-la em sua potencial representação na contemporaneidade como instituição livre, descentralizada e de cunho sustentável e ecocultural. Especial atenção também é dada aos processos midiáticos inerentes à sociedade em rede, que fortalecem e alavancam a atuação em nível nacional e mundial do Curupira.

**Palavras chave:** Instituto Curupira – educação alternativa – arte – ecocultura – sustentabilidade.

#### Rezumo:

*La aktuala artikolo analizas la profilon de edukado, media, daŭrigebla kaj kultura prezento de la Mezlernejo Curupira, neregistara organizaĵo fondita en Barbacena, MG, kaj kiu hodiaŭ ankaŭ havas laborojn kaj esplorcentrojn en Campinas / SP kaj Usono. Interla diversaj aspektoj diskutitaj kaj reflektitaj, ni elstaras la transdisciplinajn procezojn, kiuj gvidas la projektojn kaj agojn ĝenerale de la ento, provante percepti ĝin en sia potenco reprezento en la nuntempa kiel libera, malcentralizita kaj daŭrigebla kaj ekkultura institucio. Speciala atento ankaŭ estas donita al la amaskomunikilaraj procezoj en la socia reto, kiu plifortigas kaj plibonigas la agadon ĉe la nacia kaj*

<sup>37</sup> Biólogo em construção (Universidade de Uberaba), Graduado em Letras, Artes e Cultura (Dep. Letras, Artes e Cultura), UFSJ, 2012. 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)

Diretor Internacional do Instituto Curupira



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*tutmonda nivelo de Curupira.*

**Ŝlosilvortoj:** *Curupira Institute; Alternativa edukado; Arto; Ekocultura; daŭrigeblecon.*

### **Abstract**

*This article analyzes the educational, environmental, sustainable and cultural performance profile of the Instituto Curupira, a non-governmental organization founded in Barbacena/MG (Brazil) and which today also has work and research centers in Campinas/SP (Brazil) and United States of American (USA). Among the various aspects discussed and in reflection, highlight the transdisciplinary processes that guide the projects and actions in general of the entity, in an attempt to perceive it in its potential representation in the contemporary as a free, decentralized and sustainable and ecocultural institution. Special attention is also given to the media processes inherent in the network society, which strengthen and leverage the performance at the national and world level of Curupira.*

**Keywords:** *Instituto Curupira - alternative education - art - ecoculture - sustainability.*

### **1 - Introdução**

A sociedade contemporânea vive a era da pós modernidade, ou modernidade tardia, para muitos autores. É o tempo da transmissibilidade da informação instantânea na sociedade em rede (Castells, 1999) e potencialização de discursos via acessibilidade à web e à ubiquidade. O século XXI trouxe consigo certa sobrevalência da subjetividade, calcada num conjunto de elementos identitários, que por sua vez constrói e corrobora para a efetividade das buscas coletivas e processos amplos de representatividade social.

A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e individualização da mão de obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço – mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e elites dominantes. (CASTELLS, 1999, p.17)

A atualidade também é a era em que as ciências ambientais estudam e debatem o período da pós massificação do ambientalismo, por sua vez ocorrido, sobretudo, nas décadas de 80 e 90. Nesse período as questões ambientais foram intensamente debatidas, difundidas, questionadas e propostas. Certamente, em semelhante potencialidade, talvez a humanidade jamais tenha tido tamanha preocupação teórica com a sustentabilidade, no sentido geral que constrói, permeia e atravessa esse termo.

Em contrapartida, a massificação do termo “meio ambiente” não reflete, necessariamente uma prática real de eco relacionamento equilibrado entre a humanidade e o planeta. O mesmo vale para a sustentabilidade, tão pregada nos dias atuais, mas, infelizmente, ainda sobrevalente no discurso, e pouco na prática efetiva.

Na era da informação, na Idade da Mídia, onde os profissionais da comunicação pertencem ao que se convencionou chamar Quarto Poder, meio ambiente ainda é uma questão periférica, pois não alcançou esse sentido mais amplo, que extrapola a fauna e a flora. (TRIGUEIRO. In: TRIGUEIRO, 2003, p.77)

O que se percebe nos mecanismos de comunicação é um sintoma, um quadro demonstrativo do que ocorre de fato na sociedade mundial. Embora significativa parcela da população humana distribuída pelo globo tenha noção de valores e princípios ambientais e de sustentabilidade, isso não tem se transformado, por exemplo, em reais processos de transformação do perfil de vivência da humanidade no planeta.

O que precisamos é de uma definição operacional de sustentabilidade ecológica. A chave para chegar a esta definição operacional está em reconhecer que não precisamos inventar comunidades humanas sustentáveis a partir do zero, mas



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

podemos moldá-las de acordo com os ecossistemas naturais, que são comunidades sustentáveis de plantas, animais e microorganismos. (CAPRA, in TRIGUEIRO, 2003, p.20)

Logo, é preciso que a informação se transforme em ação. É amplamente urgente que o conhecimento desenvolvido pela ciência seja aplicado em todas as instâncias sociais, dos modelos estatais aos modelos alternativos de educação.

É nesse sentido, e contexto, que esse artigo investiga o Instituto Curupira<sup>38</sup>, compreendendo-o como um símbolo e exemplo de aplicação de conhecimento teórico e prática real e sensível ecológica, cultural e ambiental. Nos moldes atuais, extremamente instáveis da sociedade globalizada, as ONGs e outras formas de significação coletiva social, têm se tornado verdadeiras trincheiras de resistência na busca por construções de sentidos múltiplos, que tendem a gerar novos perfis e culturas de atuação humana. São estímulos sensíveis à criação de novas culturas, ou da reapropriação de culturas antigas, onde o equilíbrio é palavra mestra.

O ser humano é uma parte da natureza e a natureza é uma parte do ser humano. Essa percepção ainda é um desafio para as ciências culturais e sociais, mas também para toda a idade moderna. Portanto, uma mudança cultural orientada para Sustentabilidade significa também uma mudança paradigmática. (KAGAN, 2010, p.34)

Ora, se necessário é, então, a construção de novos modelos culturais (ou readaptação) de associação do ser humano com o espaço onde vive, com a Terra e seus ecossistemas, necessário é compreender também que uma nova ética ecosófica é fundamental. O desenvolvimento mais eficaz e contundente de uma ecologia social precisa ser estimulado, talvez por que tenderia à uma espécie de “reinvenção” dos

---

<sup>38</sup> Fan page Facebook: <https://www.facebook.com/InstitutoCurupira/> . Todos os profissionais que atuam transdisciplinarmente no Instituto Curupira são voluntários.

modos de ser do indivíduo no meio social, considerando também que uma ecosofia



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mental alavanca, em sua gênese, a renovação dos padrões de coexistência e vivência do sujeito com seu corpo, suas instâncias psíquicas e coletivas (GUATARRI,1990).

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens quanto aos adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade com relação à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda sua dimensão humana. (IBAMA, 2007, p.10)<sup>39</sup>

Fica claro, então, que novas percepções de mundo e de suas urgências são fundamentais para quaisquer possibilidades de sustentabilidade. Instituições coletivas, que tenham o poder de adaptar, transformar ou criar culturas de sustentabilidade representam verdadeiros projetos de resistência, capazes de alçar possibilidades de transformações de sistemas e realidades.

## 2 - Desenvolvimento

### 2.1 - O Instituto Curupira: uma rede de construção de sentidos ambientais e educação ambiental

Em 2008 surgiu em Barbacena-MG o Projeto Curupira. Inicialmente objetivava difundir a educação ambiental por meio da arte (música e teatro) e incentivo cultural, com a meta principal de circular, em nível local e regional, pequenos espetáculos teatrais/musicais (com atores e músicos mirins, alunos do projeto) com teor ecológico e ecosófico. Em 4 anos de atuação com esse

---

<sup>39</sup>Recomendação nº 19 da **Conferência da ONU sobre Ambiente Humano**, realizada em 1972, em Estocolmo, na Suécia.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

propósito, a instituição esteve em mais de 30 cidades de Minas Gerais, atingindo um público de aproximadamente 60 mil pessoas.

As correlações entre o mundo da arte e da sustentabilidade constituem uma tendência da contemporaneidade. Há uma emergência na busca por estruturas estéticas que correspondam à expansão de reflexões acerca das alterações sofridas pela natureza e estimuladas pela sociedade de consumo. (CARDOSO, 2010, p.1)

Em 2012, diante dos resultados extremamente positivos, o Projeto Curupira tornou-se **Instituto Curupira** e, desde então, a expansão do movimento foi inevitável: atualmente, os cursos oferecidos pelo Curupira tem pedagogia própria da instituição, com grupo voluntário de 103 pessoas, com diversas formações. Por meio de processos construídos por conhecimentos científicos e etnográficos, educacionais e sensíveis, como a alfabetização ecológica (procedimento assim nomeado por Fritjof Capra, pesquisador em educação ambiental norte americano), educação e interpretação ambiental, sócio culturalidades, ecocultura e modelos alternativos de educação particulares, sobretudo em formato de escola aberta, o movimento Curupira (como também é conhecido) possui três fases distintas de concepção/atuação ambiental e cultural:

O Instituto Curupira, fundado em nossa cidade, mas hoje em várias partes do planeta, tem foco especial em 3 fases: **Formação (artística, cultural e ambiental)**: cursos livres em teatro, música e iniciação à ciência ambiental (o último desenvolvido em todos os núcleos); **circulação (artística, cultural e ambiental)**, com espetáculos teatrais, bandas de música com letras autorais e movimentos de questionamento e manifesto sócio culturais, além de pesquisas em meio ambiente; e **produção de eventos (culturais e ambientais)**, dentre eles, em maior destaque, o **Livre Encontro da Palavra** o **Festival de**

**Música Popular Livre de Barbacena/MG e o Festival Nacional de Teatro de Barbacena/MG.** (EXPRESSO, 2016, p.IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

12)

Atualmente o Instituto Curupira possui 3 núcleos distintos: Barbacena/MG, Campinas/SP, e Massachussets/EUA, num processo de trocas, pesquisas, atuação cultural, social, política e ambiental constantes e em rede. O fluxo de informações e gerenciamento das ações acontece e é potencializado pela facilidade de comunicação evocada pela simplicidade dos processos e suportes comunicativos contemporâneos (Whatsapp, Vimeo, Facebook e Skype – dentre outros) e pela dinamicidade dos métodos gerais, aspectos que têm possibilitado a transformação ambiental, ecológica e cultural pela qual luta o Instituto Curupira. Essa praticidade de comunicação e estruturação de ações em rede, segundo Castells (1999), “é fundamental à existência dos movimentos. Na realidade, cumprem o papel de infraestrutura organizacional dos movimentos.”

Portanto, o objetivo desse artigo é debater cientificamente o Instituto Curupira em seu cerne fundamental: a atuação livre e voluntária em prol da sustentabilidade e transformação ambiental e os seus processos de identificação e construção de ideais, compreendendo a instituição como uma real e potencial oportunidade de percepção das possibilidades contemporâneas de atuação humana sensível e ecossistêmica no mundo.

Analisar os processos metodológicos do Curupira e sua abrangência inter e transdisciplinar, calcados em seus mecanismos e práticas educacionais (a maioria deles não convencionais), que são potencializados em 3 regiões do planeta através de processos comunicativos potencializados pelo fácil acesso à internet e pela filiação ideológica de seus membros, configura uma análise prática e real de uma instituição cujo eixo de fundação e atuação permite a análise e busca por melhores entendimentos sobre a realidade da atividade ambientalista voltada para a sustentabilidade e variedade de processos culturais, comunicacionais e artísticos no Brasil e no mundo.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **2.2 - Cultura, ecologia e sociedade nos panoramas contemporâneos de comunicação e atuação social e popular**

Grande parte das mudanças de comportamento da sociedade mundial em relação a questões ambientais e de eco relacionamento entre a humanidade e os recursos naturais somente foram possibilitadas pela atuação e manifesto de ONG's em todo o globo. A liberdade de atuação (ainda que dificilmente conquistada) dessas instituições não governamentais tem sido fator fundamental e preponderante para a concretização de políticas públicas em prol da conservação e preservação do planeta, da manutenção efetiva da qualidade de vida ecológica de seres vivos em geral (compreendendo o ser humano como parte ecossistêmica desse conjunto), além da descentralização de práticas pedagógicas, ideológicas e políticas.

Urge, então, como Guattari aponta em 1990, um modelo necessário, rizomático, de associação entre as mais diversas esferas públicas da sociedade e dos indivíduos. Entre os âmbitos *mental, ambiental e social* (três ecologias). A subjetividade, segundo o teórico, os bens e o meio ambiente estão inevitavelmente perpassados pelo perfil consumista da sociedade do Capitalismo Mundial Integrado, o que torna necessário o debate sobre novos dispositivos de produção de subjetividade, no sentido de uma re-singularização individual e/ou coletiva (GUATTARI, 1990).

As três ecologias deveriam ser concebidas como sendo da alçada de uma disciplina comum ético-estética e, ao mesmo tempo, como distintas uma das outras do ponto de vista das práticas que as caracterizam. Seus registros são da alçada do que chamei *heterogênese*, isto é, processo contínuo de re-singularização. Os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes. (GUATTARI, 1990, p.55).

Diante disso, o Instituto Curupira figura como uma oportunidade de pesquisa

rica em detalhes, seja por sua atuação local e global (de Barbacena/MG aos EUA), seja



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pela descentralização cultural e artística que move e incentiva nacionalmente; seja também pela alternatividade dos processos de educação que orienta todo o seu eixo ideológico institucional. Busca-se, nesse artigo, compreender o novo perfil de atuação pró sustentabilidade do mundo contemporâneo através da forma Curupira de conscientizar, sensibilizar e construir práticas cidadãs pró planeta Terra e pró sustentabilidade, concebendo a instituição como um potencial exemplo de um novo perfil e *práxis* de atuação pró sustentabilidade mundial descentralizada e não governamental.

### 2.3 - Instituto Curupira: uma análise da gênese da instituição e os resultados práticos de alguns dos principais projetos desenvolvidos

Compreender a realidade ambiental, por sua vez percebida como a realidade subjetiva e social dos indivíduos, é um fator preponderante para qualquer atuação em prol de mudanças de perfis existenciais. Esse foi o primeiro processo para construção do cerne ideológico do Instituto Curupira: saber das urgências que permeavam o local onde se situava (periferia do bairro Santo Antônio, Barbacena/MG), buscar soluções práticas para entender, refletir e transformar, de alguma maneira, essas urgências<sup>40</sup>.

Pode-se dizer que os novos movimentos de protesto lançam mensagens e projetam reivindicações sob a forma de uma política simbólica, característica da sociedade da informação. Suas habilidades no contrato com a mídia são poderosas ferramentas de combate, enquanto suas armas e manifestos são meios de gerar um vento digno de nota pela imprensa. (CASTELLS, 1999, p.134)

---

<sup>40</sup> Um procedimento científico nomeado **Mapeamento Ecocultural** tem sido criado pelo Instituto Curupira nos EUA, onde atua intensivamente com processos de educação e sensibilização ambiental.

Entre 2008 e 2012, a equipe da instituição buscou diagnosticar os aspectos sociais, ambientais e econômicos da comunidade onde se inseria, alçando



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

procedimentos metodológicos de atuação (era objetivo refletir direta e intensivamente sobre a real aplicação da sustentabilidade). O primeiro desses procedimentos foi a elaboração de um plano de construção de valores e sentidos ambientais com crianças e adolescentes carentes do bairro. Como fio condutor para a transmissão desses elementos ecológicos, sociais e culturais, optou-se pela arte como metodologia. Surgiu o Projeto Curupira de Teatro Popular.

Não há nada mais eficaz que as artes (artes visuais, música, artes cênicas) para desenvolver e refinar a capacidade natural de se reconhecer e expressar padrões. As artes podem ser um instrumento poderoso para ensinar pensamento sistêmico, além de reforçarem a dimensão emocional que tem sido cada vez mais reconhecida como um componente essencial dos processos de aprendizagem. (CAPRA, in TRIGUEIRO, 2003, p. 24 e 25)  
(...)

Após 4 anos de existência, o então projeto Curupira de Teatro Popular, do bairro Santo Antônio, agora passa a se chamar Instituto Curupira, uma instituição legalizada e em formato de escola alternativa, ainda no bairro Santo Antônio, mas em nova sede. (...) Segundo a diretoria da instituição, mais de 200 alunos fazem parte das ações (artísticas e ambientais) da entidade nesse primeiro semestre de 2012. (EXPRESSO, J. 2012).

Dentre os variados elementos que foram decisivos para a elaboração do plano de ação do projeto, destacam-se alguns princípios elementares da ecologia e da definição de cultura (co relacionada a meio ambiente). Capra (2003) oferece rica demonstração desses princípios, como o de rede, que a priori pode parecer muito específico da natureza. Todavia, uma vez adotado como norte para a construção de políticas e projetos de sustentabilidade, torna-se essencial:

Os ecossistemas são compreendidos em termos de teias



alimentares, ou seja, rede de organismos. Os organismos são redes de células e estas são redes de moléculas. A rede é um padrão comum a todas as formas de vida. Onde há vida existem

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

redes. (...) As redes vivas estão sempre criando ou recriando a si próprias através da transformação ou substituição de seus componentes. (CAPRA, in TRIGUEIRO, 2003, p. 22 e 23)

A cultura, nesse sentido, assume papel fundamental, pois é um processo representativo, identitário e simbólico. Assim sendo, é possível que novas apropriações culturais surjam; apropriações em que valores ecossistêmicos possam ser observados, absorvidos e inseridos nas redes de relações humanas. Observar a natureza, sobretudo a dinâmica dos ecossistemas, biomimeticamente, é fator imensurável para a construção de novos posicionamentos em relação ao planeta e a forma como vivemos nele. Evidencia e alavanca, como Leonardo Boff afirma, uma nova espiritualidade<sup>41</sup> de transformação:

Espírito representa força criadora e ordenadora presente no ser humano. A capacidade de rasgar sentidos novos a partir das virtualidades presentes na própria realidade. Desta experiência espiritual nascem os paradigmas civilizacionais, capazes de fazer outra história e suscitar esperança às comunidades humanas e às pessoas. (BOFF, in TRIGUEIRO 2003, p. 36)

Tal perspectiva de transformação, em si mesma, já é geracional: evoca estímulos e afetos. Potencializa, pelo simples fato de existir, novos *rizomas*, como diria Guatarri, espaços de *devires*, de possibilidades de ser e existir. O Curupira, então, desde sua gênese, funciona como um espaço de construção livre, um *devir*, um campo de mediações para novas maneiras de compreender a comunidade, a natureza, o ambiente, o mundo e a sociedade. É um manifesto aberto à educação alternativa.

---

<sup>41</sup> Espiritualidade, para Boff, não remete à visão meramente religiosa, mas, sobretudo, uma experiência do ser, o irromper de um sonho, o vislumbrar de uma outra ordem, capaz de ordenar o caos que se instalou.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## 2.4 - O Projeto Curupira de Teatro Popular<sup>42</sup>

Metodologicamente, após a fase de análise dos quadros sociais da comunidade, alguns jovens foram estimulados a participar daquele que seria o primeiro grupo teatral do Instituto Curupira. Com textos reflexivos, amparados por um roteiro que mesclava conhecimento ambiental, sensibilizante e até científico, construiu-se o primeiro espetáculo: “Nossa Terra, nosso mundo”, de autoria coletiva e com a participação, na escrita, de alguns adolescentes que, então, já compunham o projeto.

A associação entre as artes e o conhecimento ambiental foi fundamental para a consolidação do *modus operandi* do projeto. O pensamento sistêmico, que associa e intercambia diferentes processos da vida social, é fator preponderante para a construção de sentidos ambiental e ecosófico. Ele evoca o reconhecimento de padrões, das relações. Evoca a necessidade de mapear e perceber a cultura como uma rede social, cujo principal expoente é a comunicação.

À medida que as comunicações acontecem em uma rede social, elas acabam produzindo um sistema compartilhado de crenças, explicações e valores - um contexto comum de significados, conhecido como cultura, que é sustentado continuamente por novas comunicações. Através da cultura os indivíduos adquirem identidades, como membros da rede social. (CAPRA, in TRIGUEIRO, 2003, p. 23)

O resultado foi espetacular. Em 4 anos de circulação, “Nossa Terra, nosso mundo” passou por mais de 30 cidades de Minas Gerais, tendo como palco desde comunidades carentes e periféricas, até salões de órgãos públicos, escolas e

---

<sup>42</sup> Anexo 3 – foto de uma das apresentações do espetáculo “Nossa Terra , nosso mundo”, apresentado em praça pública para cerca de 200 crianças, em agosto de 2008.

universidades, atingindo algo em torno de 60 mil pessoas, de diferentes faixas etárias.

Esse primeiro projeto do Curupira revelou que era possível, transdisciplinarmente, promover estímulos ambientais com a arte. A construção de



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sentidos ambientais diferentes dos modelos tradicionais, inclusive de educação ambiental, pautados excessivamente em processos escolares e em palestras de conscientização, mostrou-se possível.

Após 4 anos de circulação, “Nossa Terra. Nosso mundo” encerrou seu período de transmissão de estímulos e afetos e deu origem a outros dois espetáculos: “Saga: do Sertão ao Amazonas” e o “Julgamento do Homem”, ambos desenvolvidos com grande parte das crianças e adolescentes que compuseram os processos iniciais do projeto artístico e que agora já estavam amadurecidos o suficiente para, inclusive, ajudar a coordenar os processos de concepção de arte e de manifesto ideológico.

Esse primeiro espetáculo foi o maior símbolo da gênese do Instituto Curupira. Com dois processos principais, baseados na construção de processos educacionais alternativos com o grupo de participantes acolhidos na proposta teatral e na circulação pública do conhecimento ambiental gerado desses processos, o então projeto Curupira havia adquirido maturidade conceitual suficiente para abranger outros horizontes. Fundava-se ali, o Instituto Curupira como escola alternativa ecológica e eco cultural (legalizada como pessoa jurídica), ambiental e política, em nova sede, compartilhada e com maior abertura para a sociedade.

A nova sede do Instituto Curupira abriga diariamente vários projetos artísticos, sempre voltados para questões ambientais. (...) Dentro do contexto conturbado de nossa cidade, devemos ficar muito felizes pela existência de uma instituição desse porte e tão aberta como essa. É um orgulho para Barbacena/MG. (JORNAL-ECO, 2012, p.2)

## **2.5 - Educação alternativa e escola aberta**

A partir de 2012 o Instituto Curupira, reconhecido instituição de educação e com CNPJ, começou a oferecer gratuitamente cursos de arte para uma parte muito maior da comunidade onde estava inserido. Com melhor localização, a escola aberta pôde abrigar



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

algo em torno de 200 alunos, distribuídos em cursos livres de música, teatro, pintura e laboratório vivo de meio ambiente. Nessas 4 abordagens pedagógicas, a arte funcionava como estímulo e afeto para a construção de relações e identificações fundamentais para os sentidos ambientais e ecoculturais buscados.

É importante perceber que as redes vivas não são estruturas materiais, como um rede de pescar ou uma teia de aranha. São redes funcionais, de relações entre vários processos. (...) A rede é uma padrão imaterial de relações. Compreender sistemas vivos, portanto, leva-nos a compreender relações, e este é um aspecto chave do pensamento sistêmico. (CAPRA, in TRIGUEIRO, 2003, p.23)

A gratuidade da participação nas atividades tornou o Instituto Curupira um símbolo de resistência periférica e um ícone em Barbacena /MG. Com o tempo, os alunos do instituto começaram a polinizar o conhecimento, coletivo e ambiental, artístico e cultural adquiridos, em suas famílias, ruas, escolas e práticas sociais. Como abelhas a polinizar as flores, os manifestos de construção de valores ambientais foram incrivelmente potencializados. A cidade acolhia o movimento Curupira e, dali, e com todo o resultado dos processos variados, começou-se a se desenhar e estruturar uma atuação nacional e internacional.

## **2.6 - Educação, transmissibilidade de conhecimento prático e fertilização cruzada: o Curupira pelo Brasil e pelo Mundo**

A partir de 2014, após as circulações artísticas dos projetos desenvolvidos dentro da instituição, em formato de educação alternativa e escola aberta, o Instituto Curupira

princípios de abrangência nacional de seus procedimentos científicos e metodológicos, *modus operandi* de educação e sensibilização ambiental. Em Barbacena/MG, a equipe técnica intensificou as reflexões e construções ideológicas de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

movimentos ambientais e culturais que pudessem ter a forma de eventos artísticos de grande porte, que evocassem valores fundamentais de preceitos sustentáveis, como a coletividade e a alteridade, juntamente a questões técnicas ambientais, econômicas e sociais.

Junto a isso, em Campinas/SP, surgia um importante braço da instituição, construído por pessoas que participaram de cursos e capacitações realizadas por membros do instituto em pequenas cidades do interior de Minas Gerais. A polinização de conhecimento começava a fertilizar sementes em solos distantes da pequena cidade mineira.

Dessa maneira, e nesse panorama, em 2014 surgiam os primeiros grandes eventos ecoculturais de concepção, organização e produção do Instituto Curupira: o **Livre Encontro da Palavra**, o **Festival de Música Popular Livre** e o **Festival Nacional de Teatro de Barbacena/MG**<sup>43</sup>. Os três eventos objetivavam ter a arte como processo educacional ambiental, calcada em princípios de interpretação e sensibilização ambiental.

No domingo, dia 03 de agosto, o Instituto Curupira realizou o 1º Festival de Música Popular Livre de Barbacena, com 37 canções inscritas e participação de músicos de várias cidades de Minas Gerais e Barbacena. (EXPRESSO, J. 2014, p.9)

(...)

Com participação de 18 poetas e com presença de bom público, foi realizado o 2º Livre Encontro da Palavra de Barbacena. Além de escritores locais, o evento promovido pelo Instituto Curupira

<sup>43</sup> Vide em anexos (1 e 2) as artes da edição 2017 do Festival de Música Popular Livre e do Festival Nacional de Teatro. Notar-se-á claramente a relação entre arte, sustentabilidade e meio ambiente.

no último domingo contou também com participação de poetas dos municípios de São Paulo, São João Del Rei e Passo Fundo/PR. (EXPRESSO, J. 2015, p.15)

(...)



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No último fim de semana a cidade de Barbacena/MG serviu de palco para a arte e cultura. Artistas e grupos de teatro de todo o país participaram do 1º Festival Nacional de Teatro de Barbacena. O evento, realizado entre os dias 03 e 05 de julho, promoveu a ocupação de importantes espaços públicos da cidade. (EXPRESSO, J. 2015, p.21)

Em formato de escola aberta, os músicos participantes do Festival de Música Popular Livre, provenientes de vários estados do Brasil, assim como os grupos e espetáculos que integraram o Festival Nacional de Teatro, transformaram-se, com seus textos e músicas autorais, educadores e sensibilizadores, dentro de uma escola aberta, livre, sem muros e cercas, sem procedimentos hegemônicos de controle da expressão ou dos contextos que surgem e pulsam dos cerne sociais. O Livre Encontro da Palavra, evocando a poesia liberta de padrões estéticos, somou a ambos a expressão e personalidade que o Instituto Curupira viria a ter e a transmitir a partir de então.

Os resultados desses eventos representaram mais uma fase de transformação e resiliência da equipe do instituto. Dentro dela, as mesmas crianças e adolescentes que um dia fizeram parte daquele primeiro grupo teatral do então Projeto Curupira de Teatro Popular, agora integravam a diretoria executiva da instituição, lecionavam artes e meio ambiente e, além de tudo isso, ainda compunham o grupo de produção dos eventos. Um processo especial de identificação fora desperto, despontando atores sociais críticos e atuantes em seus contextos:

No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (is) prevalece (m) sobre outras fontes de

significado. (CASTELLS, 1999. p. 22).

Identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Defino significado como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator. (CASTELLS, 1999, p. 23)

Todos esses processos, de rara beleza coletiva, fortaleceram a entidade. Os eventos tornaram o Instituto Curupira reconhecido nacional e internacionalmente<sup>44</sup>. Em Campinas/SP, a educação ambiental em formato de educação alternativa e escola aberta, sensibilizava crianças e adolescentes, concomitantemente às ações em Minas Gerais.

Esse contexto de extrema abertura tornou possível o contato com pessoas. Os diálogos, afetos e estímulos gerados dos encontros com movimentos sociais e ambientais, culturais e artísticos, foram fundamentais para uma nova etapa do Instituto Curupira: a internacionalização de seus procedimentos metodológicos de atuação. Em Massachusets, EUA, na pequena cidade de Woburn, um núcleo do instituto surgia, em 2015, orientado em Barbacena/MG, mas com pesquisadores e educadores de países da Austrália e da Colômbia, pessoas que foram afetadas e estimuladas pela forma Curupira de compreender o mundo, as questões ambientais e de sustentabilidade.

A não consideração da dimensão cultural da sustentabilidade também revela uma incapacidade de descobrir a mudança de valor paradigmática, ou "mudança da mentalidade global", que **é necessária para construir uma nova política de civilização para a sustentabilidade**. De fato, o processo de busca da sustentabilidade deve ser, acima de tudo, entendida como uma

<sup>44</sup> Anexos 4 e 5: fotos de *performance art* realizada pelo setor de artes teatrais do Instituto Curupira, em crítica pelo desastre de Mariana/MG (2015). Logomarca do SOPHIA, Núcleo de Pesquisa em Ecologia Holística, responsável pela coordenação científica da instituição em seus 3 núcleos.

busca por "culturas de sustentabilidade". (KAGAN, 2010, p.2)

Atualmente, em 2017, o Instituto Curupira mantém-se firme nas buscas que acredita ser fundamentais para a potencialização de culturas de sustentabilidade. Com os núcleos de Barbacena/MG, Campinas/SP e Massassuchets/EUA atuantes, desenvolve



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em formato de escola aberta os eventos ecoculturais que o tornaram um símbolo de educação alternativa no Brasil, em Barbacena/MG. Mantém os processos de educação ambiental, alfabetização ecológica e interpretação e sensibilização ambientais em Campinas e EUA.

Pode-se dizer que os novos movimentos de protesto (como os ambientais) lançam mensagens e projetam reivindicações sob a forma de uma política simbólica, característica da sociedade da informação. Suas habilidades no contrato com a mídia são poderosas ferramentas de combate, enquanto suas armas e manifestos são meios de gerar um vento digno de nota pela imprensa. (CASTELLS, 1999, p.134)

## **2.7 - Educação, cultura e sustentabilidade: a transformação do perfil de existência humana no planeta passa, necessariamente, por uma mudança de paradigmas culturais**

Conforme exposto anteriormente, a realidade mundial contemporânea não pode ser comparada a nenhum outro contexto anterior. Sem dúvidas, a sociedade mundial, estruturada pela globalização, tornou-se interconectada, num processo contínuo de trocas de informações, de saberes culturais e modelos de vivência e sobrevivência no planeta.

Muitos consideram essa realidade extremamente tecnológica um contexto pérfido e desastroso da humanidade. No entanto, há de se refletir sobre como essas características da ubiquidade e das multi identidades podem representar possibilidades de resistência, fortalecimento de movimentos, voz e expressões e, sobretudo, de

transformação de traços culturais e potencialização de novos modelos de atuação ecossistêmica no globo.

Os processos tecnológicos e operacionais de interação, disponibilizados através da mídiatização crescente da sociedade, abrem possibilidades sociais. Os modos segundo os quais a



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sociedade (por seus diferentes setores, segundo seus variados objetivos) realiza, escolhe e direciona aquelas possibilidades, é que compõem a processualidade interacional/social que vai caracterizar a circulação comunicacional - logo, a construção de vínculos, de modos de ser, do perfil social a que chamamos de 'realidade.' (BRAGA, 2006, p. 7).

Exatamente nesse sentido, o Instituto Curupira apetece aos intentos do presente artigo, pois seus processos genéticos, metabólicos e ideológicos, teóricos e práticos revelam como a utilização da internet para comunicação constante e troca de valores com diferentes pessoas, em diferentes partes do planeta é, em suma, mecanismo de uma nova realidade alternativa de expressão e de coadunamento de movimentos.

A identidade Curupira de construção de saberes ambientais coletivos, pautados em todos os processos educacionais da instituição com escola aberta, revelam muitas das características necessárias e peculiares a diversos movimentos ambientais e sociais dispersos pelo mundo.

Os cientistas perceberam que emoção e cognição interagem de forma contínua, alimentando-se e moldando-se mutuamente. O que aprendemos não é somente influenciado, mas também é organizado pelas emoções. (...) Um novo entendimento do processo de aprendizagem também envolve o reconhecimento de que toda aprendizagem é fundamentalmente social. (CAPRA, in TRIGUEIRO, 2003, p.31)

Logo, buscar compreender o cerne existencial do Instituto Curupira, e suas ações, significa também perceber os modelos e alternativas para novas formas de interpretação das urgências locais e globais. Tais interpretações, alavancadas por trocas

coletivas de conhecimento, afeto e luta, corroboram para o surgimento e fortalecimento de culturas de sustentabilidade, exatamente por evocarem novos traços culturais. Novos modelos de significação das realidades e de atuação nessas realidades.



O desafio de reverter a degradação dos ecossistemas, ao mesmo  
IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tempo que são supridas as demandas crescentes pelos seus serviços, pode ser parcialmente vencido em alguns cenários, envolvendo mudanças significativas nas políticas, instituições, e práticas (...). A escala de intervenções que levam a resultados positivos é considerável e inclui investimentos significativos em tecnologia segura do ponto de vista ambiental, gestão adaptável e ativa, ação pró-ativa para tratar das questões ambientais antes que sejam sentidas as suas piores conseqüências, grandes investimentos em bens públicos (**incluindo educação**<sup>45</sup> e saúde), ação enérgica para reduzir disparidades socioeconômicas e eliminar a pobreza, e maior capacidade humana para gerenciar os ecossistemas de forma adaptável. (ONU, 2010, p.33 e 34).

Como é possível que um grupo de pessoas, dispostas em 3 partes do globo, possam ter o estímulo e proximidade, ideologias e sentimentos de pertença e identidade, com um movimento ambiental e ecocultural cuja essência principal é o voluntariado? O que motiva tantas indivíduos a se considerarem Curupiras e perpetuar, na simples ânsia de suas existências, sentidos ambientais concretizados na fluidez do mundo contemporâneo, naquilo que é processual e não sólido?

Cada indivíduo está necessariamente inserido em um sistema social, em uma comunidade, em um ambiente. Parte de nossa identidade depende dos laços que tentamos estabelecer na comunidade e boa parte de nossa aprendizagem depende das comunidades a que pertencemos. (CAPRA, 2003, p.31)

Potencializar os processos de ensino-aprendizagem. (...) O ser humano se educa por seu próprio desenvolvimento ativo da consciência, o que o torna **capaz de desfrutar os bens culturais**

<sup>45</sup> Todos os destaques nas citações são dos autores do texto e objetivam fazer associações entre os teóricos que fomentam e alicerçam o presente trabalho.

**e de participar de espaços cidadãos (...)** o ser humano se educa na medida em que se apropria dos bens culturais. (LEFF, 2003 p. 243 e 244)

O que fica de mais marcante nessa discussão, é que o Instituto Curupira, mais



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que um exemplo vivo de possibilidade de mudança de comportamento e atuação global, é um modelo sistemático de como associar e permitir fluir, coexistir e gerar conhecimento científico e popular. Fica claro que, diante dos panoramas globais, os processos educacionais precisam e estão saindo dos espaços cerceados e cercados, e ampliando os horizontes para novos processos, cujo resultado tem sido de exponencial singularidade em todo o planeta.

Educação não pode ser compreendida como algo realizado, como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. **A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história**, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002, p.141-142).

### 3- Aspectos conclusivos

A discussão de sustentabilidade passa, necessariamente, pelo tripé fundamental do conceito: *meio ambiente, sociedade e economia*. A sustentabilidade real não está em cada um desses fatores dissociados, mas sim na maneira como se tocam, coadunam-se, afetam-se e transformam-se. Portanto, é um equívoco compreender a sustentabilidade como uma finalidade, como um mero resultado a ser alcançado. Ao compreendê-la

dessa maneira, incorre-se ao mesmo risco de dissociar o homem da natureza, ou a natureza do homem, ou seja, os paradigmas que são diretamente responsáveis pelo atual perfil de atuação humana na Terra.



Há dois paradigmas opostos acerca da relação homem/natureza.  
IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O primeiro inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que obedeça a esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a “natureza humana”. O segundo paradigma prescreve a disjunção entre estes dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão da idéia de natureza. Estes dois paradigmas opostos têm em comum a obediência de ambos a um paradigma mais profundo ainda, que é o paradigma de simplificação, que, diante de qualquer complexidade conceptual, prescreve seja a redução (neste caso, do humano ao natural), seja a disjunção (neste caso, entre o humano e o natural). (MORIN, 2000, P.143)

Mais que qualquer definição enrijecida, a sustentabilidade é um processo, semiótico e semântico que precisa ser construída por processos educacionais variados, abertos a diferentes contextos e situações. Abertos e dispostos à variedade dos ambientes e ecossistemas nos quais a humanidade e toda vida do planeta se organiza, flui e distribui.

Portanto, em termos finais, o presente artigo buscou tecer relação entre o *modus operandi* de uma instituição não governamental, calcada em valores culturais não tradicionais da maioria da sociedade mundial, mas que podem ser potencializados, por polinização e fertilização, nas mais variadas realidades sociais pelo mundo.

A abrangência local, nacional e internacional que o Instituto Curupira possui, mesmo com recursos financeiros escassos e trabalho voluntário de cerca de 100 pessoas, revela como culturas de sustentabilidade podem ser reais, valendo-se de preceitos alicerçantes de nossa sociedade globalizada.

Tecnologia, recursos humanos, ideologia sensível e resiliente figuram, então,

como colunas fundamentais do Instituto Curupira, que crescem em cada um de seus alunos, de seus colaboradores, de seu público e de todos os que podem ser afetados e estimulados pelas ações da instituição. Da mesma maneira, outras instituições mundo afora crescem e se fortalecem, perpetuam valores e tornam-se reais as possibilidades de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

fé por uma realidade mais sustentável e ecossistemicamente equilibrada entre as ações humanas, os seres vivos e todo o planeta.

Por fim, fica a reflexão da Carta da Terra, um manifesto ético e ecossistêmico, símbolo da nova era de luta pró sustentabilidade e equilíbrio mundial:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro: ou formar uma aliança global para cuidar do planeta e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e da diversidade da vida. (citado por BOFF, in TRIGUEIRO, 2003, p.35).

#### 4 - Referências

- BOFF, L. Espiritualidade. In: TRIGUEIRO, A. (Org). **Meio Ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. P. 35 a 42. Editora Sextante, 2ª edição. RJ, 2003.
- BRAGA, J. **Sobre “mediatização” como processo interacional de referência**. GT Comunicação e Sociabilidade, *15 Encontro Anual da Compós*, Bauru: junho de 2006, cd-rom.
- BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. SP: Editora Vozes, 2002.
- CAPRA, F. Educação. In: TRIGUEIRO, A. (Org). **Meio Ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. P. 19 a 34/ Editora Sextante, 2ª edição. RJ, 2003.
- CARDOSO, J. **Arte e sustentabilidade: uma reflexão sobre os problemas ambientais e sociais por meio da arte**. IRevista Espaço Acadêmico, nº 112, Setembro de 2010.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**, vol. II. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. São Paulo: Papirus, 1990.
- IBAMA. Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano. In: [www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br). Acessado em: 12/04/2019.

JORNAL-ECO. **Curupira tem repercussão importante na cidade e na comunidade.** 4ª Edição (Jornal alternativo), p.2. 2012.

JORNAL EXPRESSO. **1º Festival de Música Popular livre do Instituto Curupira.** Edição 134, p.12. 15 de Agosto de 2014/ Barbacena/MG).

JORNAL EXPRESSO. **2º Livre Encontro da Palavra, do Instituto Curupira, premia poetas.** Edição 111, p.21. 11 de Agosto de 2014/ Barbacena/MG).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

JORNAL EXPRESSO. **Artistas de todo o país participam do Festival Nacional de Teatro de Barbacena.** Edição 187, p.19. 11 de julho de 2015/ Barbacena/MG).

KAGAN, S. **Cultures of sustainability and the aesthetics of the pattern that connects.** Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies/ 2010.

LEFF, H (Coord.). **A complexidade ambiental.** Tradução Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

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

ONU. **Avaliação Ecológica do Milênio (Millennium Ecosystem Assessment)/2010.**

TRIGUEIRO, A. (Org). **Meio Ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento.** Editora Sextante, 2ª edição. RJ, 2003.

## 5 - Anexos:

### 1 – Divulgação/ Festival Nacional de Teatro de Barbacena/MG – Edição 2017



### 2 – 4º Festival de Música Popular Livre – 2017



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Unimed  
Instituto Curupira

APRESENTA

IV FESTIVAL  
DE MÚSICA  
POPULAR  
LIVRE  
BARBACENA - MG

PROIBIDO O CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS

ENTRADA FRANCA

DIA 07 DE ABRIL - ABERTURA OFICIAL  
PRAÇA DOS ANDRADAS, CENTRO - ÀS 19H

área externa  
da escola

DIAS 08 E 09 DE ABRIL

E. M. JOSÉ MOREIRA DOS SANTOS

SÁB. A PARTIR DAS 17H e DOM. A PARTIR DAS 18H - STO. ANTONIO

END. DA ESCOLA: RUA DEMÉTRIO RIBEIRO, S/N  
EM FRENTE A PRÇ. DE STO. ANTONIO

INFO: MUSICACURUPIRA@GMAIL.COM 32 9 8451 9914

07 a 09  
de abril 2017

APOIO

PATROCÍNIO

ANDRÉ SOUNO PILENSO Rede Trilite Barbacena Casa da Música Rivalti Samara SEAM Paraiso Nature P. C. S.

3 - Espetáculo: “Nossa Terra, Nosso Mundo” (2008)



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica



4- Performance art em manifesto pelo desastre ambiental de Mariana/MG (2015)



5 - Logo do Núcleo de Pesquisa em Ecologia Holística do Instituto Curupira: Sophia.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica





*IF-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **O ensino de Filosofia na Educação Técnica e Tecnológica: desafios didático-pedagógicos**

**Por:** José Provetti Junior<sup>46</sup>  
jose.provetti@ifpr.edu.br

### **Resumo:**

Sem entrar na questão da tradicional problemática sobre como se deve se ensinar Filosofia, que oscila entre seguir o método histórico das teorias filosóficas ou a corrente que afirma ser interessante ensinar a Filosofia, se filosofando, ou ainda, se deve ser ensinada a adolescentes ou apenas a adultos. Esse artigo focalizará a problemática didático-pedagógica no ensino de Filosofia nos cursos de Educação Técnica e Tecnológica promovidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e

---

<sup>46</sup> É mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, é Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do norte-Fluminense Professor Darcy Ribeiro – UENF, é Especialista em Saúde para Alunos e Professores dos Ensinos Fundamental e Médio pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, é Especialista em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, é Graduado e Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. É servidor público federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, da disciplina de Filosofia, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, na cidade de Assis Chateaubriand- PR. Atua nos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio de Informática e Eletromecânica. É membro do Núcleo de Estudos da Antiguidade – NEA – UERJ, é filiado a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia – ANPOF e a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos – SBEC. É Coordenador Geral, docente e pesquisador-efetivo do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR. Editor-Chefe da IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica, além de autor de livros e artigos especializados na mídia nacional e internacional.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Tecnologia do Paraná, em especial a dificuldade quanto ao recorte teórico, a escolha da abordagem metodológica, bem como o problema da relação ensino-aprendizagem e sua pertinência nos principais concursos seletivos de acesso ao Ensino Superior propedêutico ou de ingresso ao Ensino Superior Tecnológico estabelecido na missão e objetivos da Rede Federal de Ensino Profissional e Profissionalizante no Brasil, permeando essa discussão, as duas questões apresentadas no início desse resumo. Para tanto, o referencial teórico estabelecido nesse artigo é o racionalismo crítico e revisionista do filósofo Karl Raymund Popper e a experiência em docência nos Ensinos Fundamental, Médio propedêutico e Técnico que desenvolvo ao longo de dez anos de experiência docente no campo.

**Palavras-chave:** Filosofia; Karl R. Popper; Ensino Técnico e Tecnológico; Educação Profissional; Aprendizagem.

### **Resumo**

*Sen ekzameninte de la tradicia problemo de kiel por instrui Filozofion, kiu iras de sub la historia metodo de filozofia teorioj aŭ nuna asertojn esti interesa por instrui Filozofion, estas filosofar, aŭ eĉ se ĝi devus esti instruita adoleskantoj aŭ nur al plenkreskuloj. Ĉi tiu artikolo enfokusigos en la pedagogia kaj pedagogia temoj en instruanta Filozofio en Teknika edukado kursoj kaj Teknologia promociita ĉe la Federacia Instituto de Edukado, Scienco kaj Paranao Teknologio, speciale la malfacilaĵo en la teoriaj kadron, la elekto de la metodika alproksimiĝo, tiel problemo de la instruado-lernado kaj lia graveco en la ĉefa selektema konkursoj aliri al preparan alta edukado aŭ eniri la Teknologia supera eduko establis la misio kaj celoj de la Federacia Reto de Profesia edukado kaj Trejnado en Brazilo, penetrante ĉi diskuto, la du prezentis questões al la komenco de ĉi tiu resumo. Sekve, la teoriaj kadron fiksita en la menciita artikolo estas la kritika raciismo kaj reviziisma filozofo Karl Raymund Popper kaj sperto en instruado en Instruado Elementa, Meza kaj enkonduka Teknikisto evoluigi super dek jaroj de instruado sperto en la kampo.*

**Ŝlosilvortoj:** Filozofio; Karl R. Popper; Edukado Teknikaj kaj Teknologia Konsilo; Profesia Edukado; Lernado.

### **Abstract:**

*Without going into the question of the traditional problematic about how*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*one should teach Philosophy, which oscillates between following the historical method of philosophical theories or the current that claims to be interesting to teach Philosophy, whether philosophizing, or whether one should be taught to adolescents or only to adults. This article will focus on the didactic-pedagogical problem in Philosophy teaching in the Technical and Technological Education courses promoted in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraná, in particular the difficulty regarding the theoretical cut, the choice of the methodological approach, as well as the a problem of the teaching-learning relationship and its pertinence in the main selective competitions of access to Higher Education or of entry to Higher Education Technological established in the mission and objectives of the Federal Network of Vocational and Vocational Education in Brazil, permeating this discussion, the two issues presented at the beginning of this summary. To that end, the theoretical reference established in this article is the critical and revisionist rationalism of the philosopher Karl Raymund Popper and the experience in teaching in the Fundamental, Propaedeutic and Technical Teaching that I have developed over ten years of teaching experience in the field.*

**Keywords:** *Philosophy; Karl R. Popper; Technical and Technological Teaching; Professional education; Learning.*

Esse artigo trata de um texto motivado por questionamentos de estudantes e de seus responsáveis sobre a pertinência, a qualidade, o recorte, os conteúdos, as metodologias de ensino, as metodologias e critérios de avaliação e as bases conceituais do ensino e aprendizagem da disciplina de Filosofia nos cursos Técnicos Integrados de Informática e Eletromecânica do Instituto Federal do Paraná – IFPR, da cidade de Assis Chateaubriand/ PR.

Em resposta às questões propostas, o docente responsável pela disciplina louva e indica aos estudantes e responsáveis o

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

procedimento perquiridor da comunidade escolar, fundamentando tal louvor na legislação Constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, relativas à gestão democrática e co-participativa da parceria família-Estado no processo de formação educacional e laboral dos cidadãos em escolarização, se estimulando intensamente essa relação e participação!

Num segundo momento, a bem da valorização do trabalho técnico do docente graduado e licenciado em Filosofia para a docência filosófica e sua qualidade, o professor se apresenta, bem como seu processo formativo até o momento da interlocução com os problemas assinalados pela comunidade escolar, com o objetivo de demonstrar a seriedade do processo de constituição da proposta de ensino-aprendizagem estabelecido pela disciplina nos cursos Técnicos de Informática e Eletromecânica.

Em seguida se procede à qualificação legal da proposta de trabalho levada a efeito na comunidade do IFPR de Assis Chateaubriand, a partir da LDB, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Filosofia – PCN, as Orientações Curriculares Nacionais para Filosofia – OCN, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para Filosofia – DCE, enquanto demonstração de total alinhamento da proposta de ensino e aprendizagem às expectativas da sociedade brasileira para a formação cidadã, relativa à contribuição da disciplina de Filosofia.

Em consequência da demonstração anterior, se verifica no livro, a preocupação do docente em apresentar o Plano de Ensino das



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Disciplinas para todos os anos atendidos por ele, com suas particularidades e estratégias didáticas e avaliativas.

Para então, se seguida, analisar questão às questões propostas pela comunidade, relativas ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Filosofia para o Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

Nesse sentido, em se considerando as atuais propostas de modificação da estrutura e funcionamento do Ensino Médio, apresentadas pelo Ministério da Educação por meio de Medida Provisória, esse trabalho se mostra como uma importante peça apologética quanto ao processo de formação cidadã para o Brasil de hoje.

### **Apresentação**

A Filosofia é a mais antiga das disciplinas do Ocidente. Criada na Grécia em torno do século VI a. C, inicialmente na região da Jônia (Ásia Menor) e, posteriormente espalhando-se por toda a Hélade até o século II a. C., se caracterizou por ser uma habilidade de “refinamento” educacional do cidadão, capaz de empreender a formação básica (Homero e Hesíodo) de maneira particular, uma vez que se é possível referenciar algum tipo de educação pública na cidade-estado (*polis*), a única referência é a relativa ao teatro, financiado pelas famílias mais ricas.

Durante o período Helenístico a Filosofia como processo de formação cívica foi estendida até as fronteiras do reino de Alexandre da



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Macedônia (do Egito e Grécia a Índia), enxertando de maneira simbiótica os elementos diversificados da cultura Ocidental e Oriental, que virão a caracterizar um novo estilo filosófico, doravante sob a tutela de dois estilos culturais diferenciados, a saber, no Ocidente, o Império Romano, no conhecido *mare nostrum* (nosso mar) e a continuidade do pensamento filosófico grego, miscigenado à diversidade cultural asiática.

Nos estertores do então dividido Império Romano (do Ocidente e do Oriente), já na ocasião, cristão, e na franca ascensão de um novel estilo filosófico oriental, sob o influxo religioso muçulmano, surge, em torno do século VI d. C. a Filosofia Árabe e Judaica, delimitando a disciplina como um processo de reflexão levado a efeito pelas elites, afastando-se o exercício filosófico dos campos pertinentes aos interesses populares.

Através da consolidação do chamado “Império Muçulmano”, que se estendia do Oeste da Índia até a Península Ibérica, no Emirado de *El Andaluz* e a todo o Norte Africano, na desorganizada estruturação dos vários reinos bárbaros europeus, representando o pensamento filosófico cristão, acoado pela avanço árabe e o então sitiado Império Romano do Oriente, representante de certa continuidade do pensamento filosófico greco-romano.

Percebe-se que a Filosofia se constitui como certa “tecnologia”, circunscrita aos membros dessas sociedades que eram alfabetizados e de origem social elevada (nobres e religiosos), caracterizando-se por especializada e refinadas informações de diversificadas origens, a saber:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

biológicas, matemáticas, geométricas, lógico-argumentativas, dialéticas, anatômicas, físicas, metafísicas e outros, profundamente utilizadas pela cultura muçulmana que “fertilizava” a estagnada cultura Ocidental.

Dadas as importantes e profundas permutas técnico-culturais entre cristãos, muçulmanos e judeus nos Emirados Ibéricos, o Ocidente teve acesso a importantes obras filosóficas perdidas até então, em especial, dos filósofos Platão e Aristóteles, revitalizando, então, o decadente Ocidente.

Anos após os trabalhos do filósofo e médico espanhol muçulmano Averróis, que realizou as traduções das obras de Aristóteles, os reinos cristãos europeus começam a se organizarem e durante o processo de “Reconquista” a Filosofia Muçulmana é absorvida pelo mundo cristão, culturalmente alfabetizado (elites e religiosos) e as tecnologias desenvolvidas pelos Árabes revolucionaram a estrutura educacional da Igreja, que na época incentivava a formação de escolas de alfabetização e a criação das primeiras Universidades; influenciando, profundamente, a estrutura curricular das então “escolas paroquiais”, através do *trivium* e do *quadrivium*, nelas constando as disciplinas superiores de Direito, Teologia e Filosofia.

Consolidada a “Reconquista” e, em especial, a estruturação do Reino de *Portucalae*, em torno do século XV d. C. e a tomada de Celta pelos portugueses, anos após, iniciam-se as navegações e com os descobrimentos iniciou-se uma tremenda renovação nas linhas de pensamento filosófico, oriunda das rupturas engendradas através do movimento renascentista, no qual o movimento estabelece rupturas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

com a filosofia tradicional e os fundamentos do mundo filosófico-religioso cristão são profundamente abalados, com os contatos antropológicos realizados com novas culturas.

O questionamento da autoridade da Igreja, o surgimento de uma nova metodologia de conhecimento do mundo e da natureza, denominada “Ciência”, ainda rudimentar, culminam filosófica e politicamente através dos movimentos sucessivos da Reforma e da Contra-reforma no seio da cristandade.

É nesse rico e policrômico contexto historiográfico que a Filosofia aporta a terras brasileiras, através da previdente ação missionária jesuítica de caráter tomista, em 1572, ressaltando que na colônia portuguesa, apenas os que desejavam contrair os votos religiosos católico-romanos ou os raros filhos de fazendeiros desejosos de alguma educação e com capacidade financeira necessária para sustentar o estudante nas universidades portuguesas ou europeias é que tinham acesso à formação filosófica, dentre outras, do *trivium* e do *quadrivium*.

Desde o século XV d. C. até o início do século XX e as propostas educacionais de ensino público e escolarização laica, a disciplina de Filosofia se constituiu como importante ferramenta de inserção cultural e política dos cidadãos à vida pública, envolvendo a população letrada e com formação média, que em termos comparativos a nossos dias, nas tensões e ações políticas da primeira metade daquele século em nosso país.

Com a Lei 5.692 de 1971 a disciplina de Filosofia foi suprimida das escolas brasileiras, retornando apenas em 1982, através da Lei



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

7.044 como conhecimento que objetivava a “formação integral do jovem”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996 destaca que o Currículo do Ensino Médio observará o domínio dos conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania como “conhecimento transversal”. O que fora reforçado através da Resolução n. 3 de 1998.

A mencionada Resolução esteve sob discussão entre fevereiro e junho de 2006 no Conselho Nacional de Educação e em agosto de 2006, através do Parecer CNE n. 38 de 2006 a disciplina de Filosofia se tornou obrigatória para o Ensino Médio.

Tal obrigatoriedade se justifica tenha visto a atual necessidade social que exige que o cidadão possua formação cultural diversificada e abrangente, bem como tenha desenvolvidos as capacidades de reflexão crítica e participativa de maneira a bem se entrosar com os avanços científico-tecnológicos e as demandas sócio-políticas cada vez mais abrangentes e delicadas.

Uma vez que a Filosofia privilegia a ordenação do raciocínio lógico-argumentativo e estimula a curiosidade pela pesquisa, a aprendizagem constante e transdisciplinar e a análise crítico-reflexiva do em torno social, e as dimensões de sua constituição-realidade, a disciplina objetiva contribuir de maneira decisiva na formação do alunado, preparando-o para o exercício pleno da cidadania.

Para tanto, os objetivos previstos para o Ensino Médio são:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- a compreensão da Filosofia como uma disciplina emergente de processos histórico-sócio-cultural do povo helênico;
- a compreensão de sua metodologia geral e sua história, em termos de ação concreta nas sociedades em que se fez presente;
- o desenvolvimento da habilidade lógico-argumentativa no exercício investigativo escolar e na *práxis* da cidadania;
- compreender as dinâmicas sociais e os problemas envolvidos na questão da cidadania e do chamado *desenvolvimento sustentável* no mundo globalizado;
- compreender as ramificações de todos os conhecimentos humanos em sua gênese filosófica, no que compete à formação do cidadão.

Segundo os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 189-90) se lê:

**XI** – A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade e a articulação do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento. (...)

(...) Ao lado das alternativas que incluem a ampliação da carga horária deve-se estimular a busca de metodologias que promovam a melhoria da qualidade, sem necessariamente implicar na ampliação do tempo de permanência na sala de aula, tais como o uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação.

No referente à integração com a profissionalização, acrescenta-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente; (...)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 17-18) se verifica que

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa proposta de organicidade está contida no Art.36, segundo o qual o currículo do Ensino Médio **“destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”**.

A organicidade dos conhecimentos fica mais evidente ainda quando o Art. 36 da LDB estabelece, em seu parágrafo 1º, as competências que o aluno, ao final do Ensino Médio, deve demonstrar :

**Art. 36, § 1º. “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:**  
**I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;**  
**II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;**  
**III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**O perfil de saída do aluno do Ensino Médio está diretamente relacionado às finalidades desse ensino, conforme determina o Art. 35 da Lei :**

**Art. 35 “O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade :**

***I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;***

***II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;***

***III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”*** (Os grifos são meus).

No mesmo documento ainda se observa que

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular.

A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área.

• Interdisciplinaridade e Contextualização

Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar.

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados *a priori* tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real.

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 15-42) se observa que

**(...) a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de**



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**preocupações filosóficas de variado teor. Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas.**

**Situação análoga foi detectada em outras instâncias de discussão pública e mobilização social, como o evidenciam, por exemplo, os debates relativos à conduta de veículos de comunicação, tais como televisão e rádio. Ainda que, na grande maioria dos casos, não se possa falar de uma conceituação rigorosa, não se pode ignorar que nessas discussões estão envolvidos temas, noções e critérios de ordem filosófica. Isso significa que há uma certa demanda da sociedade por uma linha de reflexão que forneça instrumentos para o adequado equacionamento de tais problemas.** Uma prova disso é que mesmo a grande mídia não se furta ao aproveitamento dessas oportunidades para levar a público debates de idéias no nível filosófico, ainda que freqüentemente de modo superficial ou unilateral. (...)

**(...) Um ponto central, cuja relevância talvez escape a áreas que já o têm resolvido, é a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Muitas das ambigüidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) anteriores resultam da indefinição, que consiste em apontar a necessidade da Filosofia, sem oferecer-lhe, contudo, as adequadas condições curriculares. A afirmação da obrigatoriedade, inclusive na forma da lei, torna-se essencial para qualquer debate interdisciplinar, no qual a Filosofia nada teria a dizer, não fora também ela tratada como disciplina, ou seja, como conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização de temas essenciais e que, por conseguinte, exige**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área. Caso contrário, ela se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados. Cabe insistir na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. Com efeito, não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes. Como sabemos, uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só filosófica. Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua. Isto é, pois, parte essencial desta discussão. Ser capaz de valer-se de elementos do cotidiano pode tornar rica, por exemplo, uma aula de Física, mas não torna um discurso sobre a natureza uma aula de Física, no sentido disciplinar que estamos dispostos, coletiva e institucionalmente, a reconhecer. Da mesma forma, a utilização de valiosos materiais didáticos pode ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do estudante, mas a simples alusão a questões éticas não é ética, nem filosofia política a mera menção a questões políticas, não sendo o desejo de formar cidadãos o suficiente para uma leitura filosófica, uma vez que tampouco é prerrogativa exclusiva da Filosofia um pensamento crítico ou a preocupação com os destinos da humanidade. Com isso, a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica. Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que lhe é próprio. Nesse sentido, propõe-se um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do ensino médio. (...)**

(...) Outra decorrência da obrigatoriedade da Filosofia é, por conseguinte, **uma reflexão sobre sua especificidade e seus pontos de contato com outras disciplinas, cabendo ressaltar que, a nosso juízo, a Filosofia não se insere tão-somente na área de ciências humanas. A compreensão da Filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica. Da mesma forma, pela própria valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de estabelecer proveitoso intercâmbio com a área de linguagens. Além de contribuir para a integração dos currículos e das outras disciplinas, a afirmação da Filosofia como componente curricular do ensino médio traz à tona questões inerentes à própria disciplina, tais como: a concepção teórica do ensino de Filosofia como Filosofia; as abordagens metodológicas específicas; e, sobretudo, os conteúdos que podem estruturar o ensino. (...)**

**Um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda. Essa honestidade é inclusive condição de coerência. Ao mesmo tempo, a orientação geral em um currículo de Filosofia pode tão-somente ser filosófica, e não especificamente kantiana, hegeliana, positivista ou marxista. A cautela filosófica é ainda mais necessária nesse nível de ensino, no qual posturas por demais doutrinárias**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**podem sufocar a própria possibilidade de diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas, cabendo sempre lembrar que as tomadas de posições, mesmo as politicamente corretas, não são ipso facto filosoficamente adequadas ou propícias ao ensino.**

Nesse debate, a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível. Afastou-se assim tudo que nesse termo possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se, primeiro, **que a definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica. Nesse sentido, o currículo desejado se articula com o perfil de profissional que deve ser formado nos cursos de graduação em Filosofia, cujas habilidades e competências são bem definidas em documento da comissão de especialistas no ensino de Filosofia da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação.**

Essas considerações iniciais reproduzem, em parte, o Relatório das Discussões sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, resultante de uma série de seminários regionais e de um seminário nacional realizados em 2004 sob a coordenação do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse texto é uma das peças institucionais que subsidiam o presente documento, dando-lhe as coordenadas, em conjunto com o texto **Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e a Portaria das Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2005 para a Área de Filosofia. Portanto, o presente documento busca sistematizar os resultados de uma ampla discussão em curso na área de Filosofia, desde a caracterização da disciplina até a preparação do profissional que irá atuar com ela, oferecendo subsídios para a definição de temas e**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado.** Ao evitar estabelecer de antemão os conteúdos ou uma linha a ser seguida e enfatizar ainda **a especificidade da Filosofia em relação às outras disciplinas, bem como a necessidade de um ensino de qualidade no ensino médio, destaca-se o respeito tanto ao profissional da área com as peculiaridades de sua formação quanto ao caráter plural e diverso da Filosofia. Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador.**

**(...) A pergunta acerca da natureza da filosofia é um primeiro e permanente problema filosófico. Não podendo ser solucionado aqui mais que parcialmente (nem devendo ser solucionado integralmente em nenhum lugar), cabe-nos, porém, a tarefa de delinear alguns elementos para uma contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no ensino médio. Tomando-se como ponto de partida o já mencionado Inciso III do § 1o do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), no qual se afirma que o educando ao final do ensino médio deve demonstrar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, faz-se necessária alguma compreensão, mesmo provisória e descritiva, do que se pode entender por “Filosofia”, de modo que, em seguida, a possamos também relacionar com uma possível compreensão do termo “cidadania” e seu importante exercício.**

**O termo “Filosofia” recobre muitos sentidos, mesmo em sua prática profissional. Em certa medida, contra uma ingênua cobrança lógica de univocidade, a ambigüidade não é, em seu caso, um malefício, resultando de uma sua exigência íntima. Se a questão “o que é Física?” não é exatamente um problema físico, a questão “o que é Filosofia?” é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento. Não há então como controlar universalmente tal ambigüidade seja**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**por decreto ou por alguma definição restritiva. Não obstante, vale observar que no interior de cada pensamento a exigência de univocidade volta a impor-se.**

É comum o embaraço que sentimos diante da pergunta sobre o sentido da Filosofia. De certa forma, é como se nos indagassem acerca de algo que não está nem pode estar bem resolvido. Não fugimos aqui a uma resposta. Ao contrário, indicamos explicitamente, em primeiro lugar, que nenhuma pode ser ingênua, uma vez que cada resposta está comprometida com pontos de vista eles próprios filosóficos. Assim, responder à pergunta é já filosofar, sendo perigosa e enganadora a inocência. Uma resposta aparentemente universal se situa logo em um campo particular (no aristotelismo, no platonismo, no marxismo, etc.), sendo a trama que lhe confere sentido um misto de autonomia do pensador e de instalação em um contexto histórico. **Ademais, se descrevemos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão.**

Pretende decerto ser um discurso consciente das coisas, como a ciência; **entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade? Por isso, a Filosofia é corrosiva mesmo se reverente, pois até a covardia ou a servidão que porventura algum filósofo defenda exigirá considerandos e passará pelo crivo da linguagem. Se a**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**Filosofia não é uma ciência (ao menos não no sentido em que se usa essa palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos) e tampouco uma das belas-artes (no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos), ela sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes. Ao dirigir o olhar para fora de si, no entanto, a Filosofia tem a necessidade, ao mesmo tempo, de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. Antes de qualquer coisa, diante da grande variedade e da diversidade dos modos e das correntes de pensamento, não se pode perder de vista que é possível falar em Filosofia e não apenas em Filosofias, nem se pode esquecer que uma maneira de filosofar se relaciona com todas as outras de um modo peculiar. Alguém acaso escolhe uma maneira de filosofar porque a considera correta e heurísticamente proveitosa do ponto de vista da sua fertilidade conceptual? Nesse sentido, quando os primeiros pensadores apontaram na direção da verdade e da razão de ser das coisas, **uma concepção filosófica define parâmetros, possibilidades de pensar que supostamente trariam verdade à razão ou, se preferirmos, fariam a razão desvelar a essência por trás da aparência. E embora hoje ninguém pareça ter o privilégio particular de indicar qual o critério correto e adequado para a razão ou a verdade, é também correto que nenhuma Filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com que veio ao mundo sem contradizer exatamente sua procura por enxergar para além das aparências.****

Caso nos coloquemos numa perspectiva externa (digamos, a de um observador das atividades culturais), **podemos considerar que tudo o que há são filosofias. Entretanto, ao examinarmos a questão de um ponto de vista interno (a saber, a perspectiva do próprio agente social que se sente convocado para a empresa da investigação filosófica), então há filosofia.**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**Existe ademais um critério geral para distinguir, por exemplo, uma “crença” de uma Filosofia, porquanto a filosofia, ao contrário da mera crença, apresenta-se fundamentada em boas razões e argumentos.** E a prática daquele agente social poderá ser considerada filosófica quando justificada. **À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica, somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo-se em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas.** No entanto, **é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar não nos pode impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica enquanto expressa, sobretudo, em sua natureza reflexiva.**

Independentemente de como determinada orientação filosófica estiver configurada, **ela sempre resulta não tanto de uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, de um exame de como os objetos nos podem ser dados, como eles se nos tornam acessíveis. Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação.** Observadas assim as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, **o conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que frequentemente se confundem. Primeira: a reconstrução racional, quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação. É nesse sentido que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. Segunda: a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e de extrair disso conseqüências práticas.**

**Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica. Por certo, há talvez Filosofias mais ou menos críticas sem que isso diminua a importância formadora e sempre algo corrosiva de todo filosofar.**

No entanto, independentemente da posição adotada (sendo pressuposto que o professor se responsabilize por ela), **ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um e deve ser de todo diverso de uma doutrinação.**

**Compreendendo a noção de “Filosofia” desse modo, a um só tempo lábil e rigoroso, devemos convir que a noção de “cidadania” não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo travado por nossa reflexão. Em todo caso, conservando uma ampla margem para produtivas**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**redefinições filosóficas, o termo torna-se mais um desafio para uma disciplina formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decoraríamos como a um hino patriótico.**

Tendo em conta a **necessidade de se esboçar alguma correlação entre conhecimentos de Filosofia e uma concepção de cidadania presente na legislação vigente**, podemos tomar como ponto de partida o explicitado como cidadania nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, o Artigo 2o da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, reporta-nos aos valores apresentados na Lei nº 9.394, a saber:

**I. os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;**

**II. os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. Tendo em vista a observância de tais valores, o Artigo 3o da mesma Resolução exorta-nos à coerência entre a prática escolar e princípios estéticos, políticos e éticos, a saber:**

**I. a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável;**

**II. a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano;**

**III. a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, pelo respeito e pelo acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.**

Independentemente, neste momento, de qualquer avaliação acerca da concepção que se apresenta na legislação, **cabem ressaltar, em primeiro lugar, que seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso.** Muito mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens. **Em segundo lugar, deve-se ter presente, em função da própria legislação, que a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). Não se trata, portanto, de um papel particular da disciplina Filosofia, nesse conjunto, oferecer um tipo de formação que tenha por pressuposto, por exemplo, inculcar nos jovens os valores e os princípios mencionados, nem mesmo assumir a responsabilidade pela formação para a solidariedade ou para a tolerância. Tampouco caberia a ela, isoladamente, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III). Uma vez que é possível formar cidadãos sem a contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade. Esse é na verdade um papel do conjunto das disciplinas e da política pública voltada para essa etapa da formação. Não se trata, portanto, de a Filosofia vir a ocupar um espaço crítico que se teria perdido sem ela, permitindo-se mesmo um questionamento acerca de sua competência em conferir tal capacidade ao aluno. Da mesma maneira, não se pode esperar da Filosofia o cumprimento de papéis anteriormente desempenhados por disciplinas como Educação Moral e Cívica, assim como não é papel da Filosofia suprir eventual carência de um “lado humanístico” na formação dos estudantes. A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania.**

Neste ponto, em que se procura a confluência entre a especificidade da Filosofia e seu papel formador no ensino médio, cabe enfatizar um aspecto peculiar que a diferencia de outras áreas do saber: a relação singular que a Filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido. Com efeito, se estudamos a obra teórica de um sociólogo como Weber ou Durkheim, dizemos estar fazendo teoria sociológica.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**Tão íntima, porém, é a relação entre a Filosofia e sua história que seria absurdo dizer que estudando Kant ou Descartes estejamos fazendo algo como uma teoria filosófica, pois é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de fazer simplesmente Filosofia. E isso se aplica tanto para a pesquisa em Filosofia quanto para seu ensino. Mais ainda, [...] não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton. É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando. (...)**



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**(...) A Filosofia deve compor, com as demais disciplinas do ensino médio, o papel proposto para essa fase da formação.** Nesse sentido, além da tarefa geral de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96), **destaca-se a proposição de um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas sim o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita adaptar-se “com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Artigo 36, Inciso II) – o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa. A educação deve centrar-se mais na idéia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas.**

**Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter idéias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**difícilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação.**

Outro objetivo geral do ensino médio constante na legislação e de interesse para os objetivos dessa disciplina **é a proposição de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III).** Embora se trate de uma ideia vaga, o **aprimoramento como pessoa humana indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que incluía a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno.**

**O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios.** Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, **mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. Ademais, sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o ensino médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos. (...)**

**(...) Sob essa perspectiva formadora e de superação de um ensino meramente enciclopédico, desenvolveu-se a ideia de um ensino por competências. Tal concepção, no entanto, não pode ser admitida sem a denúncia da**



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**coincidência flagrante entre o perfil do educando esboçado e, por exemplo, certos documentos do Banco Mundial. A flexibilização aparece, então, sob outra luz, como competências que “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho”. Nesse sentido, não se pode perder de vista que a mesma lógica que introduz o conhecimento filosófico por ser útil não é distinta da que o suprimiria por ser inconveniente. Em ambas as situações, o estudante é considerado instrumento, ora perigoso, ora requintado. Em suma, mesmo que animado, um instrumento.**

Deixaremos de lado, no entanto, neste momento, a afirmação sobre a coincidência entre o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais e o que se busca na esfera da produção. Medir-se pelo que se espera é sempre delicado. Afinal, em uma sociedade desigual, pode esperar-se também o desigual, ameaçando um processo global de formação que deveria servir à correção da desigualdade. **Afastado, porém, esse aspecto, a noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico. Com efeito, ela é sempre interior a cada disciplina, não havendo uma noção universal. Sendo da ordem das disposições, só pode ser lida e reconhecida à luz de matrizes conceituais específicas. Em certos casos, a competência mostra-se na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que as competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas.**

A pergunta que se faz, portanto, é: **de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade, da curiosidade,**



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.**

Podemos constatar, novamente, **uma convergência entre o papel educador da Filosofia e a educação para a cidadania que se postulou anteriormente. Os conhecimentos necessários à cidadania, à medida que se traduzem em competências, não coincidem, necessariamente, com conteúdos, digamos, de ética e de filosofia política. Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania.**

**Considerando-se em especial a competência para a leitura, a pergunta que se impõe é, afinal, que competência de leitura não poderia ser desenvolvida, por exemplo, por um profissional da área de Letras? O que seria um olhar especificamente filosófico? Não basta dizer que é especificamente filosófico o olhar analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**seu foco. Ora, nada impede que o cientista desenvolva um tal olhar. O fundamental aparece a seguir, conferindo a marca de conteúdo e de método filosófico: é imprescindível que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles. Assim, quer como centro quer como referência, para recuperar uma distinção do professor Franklin Leopoldo e Silva, a história da Filosofia (não como um saber enciclopédico ou eclético) torna-se pedra de toque de nossa especificidade.**

**Uma indicação clara do que se espera do professor de Filosofia no ensino médio pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia, que também apresenta as habilidades e as competências esperadas do profissional responsável pela implementação das diretrizes para o ensino médio:**

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;**
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;**
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;**
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;**
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;**
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**dos direitos humanos. Destacando ainda a mesma portaria, que o egresso do curso de Filosofia a, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:**

**a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;**

**b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;**

**c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. Tendo presente, pois, a grande harmonia, ao menos nominal, entre os dois níveis de ensino, que se complementam e se solicitam, é de se esperar que um profissional assim formado possa desenvolver no aluno do ensino médio competências e habilidades similares. Essas competências, que terão importante papel formador no ensino médio, remetem novamente àquilo que torna o exercício da filosofia diferente do exercício das profissões das demais áreas do conhecimento, por mais que se assemelhem: o recurso à tradição filosófica. Caso se tome, por exemplo, a primeira competência, a preparação para a “capacitação para um modo filosófico de formular e propor soluções de problemas” implica que o professor de Filosofia tenha, em sua formação, familiaridade com a História da Filosofia – em especial, com os textos clássicos. Esse deve ser seu diferencial, sua especificidade. Essa é a formação que se tem nos cursos de Filosofia no país.**

Tanto na graduação quanto na pós-graduação, o ponto de partida para a leitura da realidade é uma sólida formação em História da Filosofia, mesmo que não seja esse o ponto de chegada.

**É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. Há de se concordar, nesse**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ponto, com Sílvio Gallo: **“Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”**. A idéia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico. Aceitando essa tensa relação entre conteúdo e forma, pode-se perceber a importância estratégica em se preservar a correlação entre as competências propostas para a graduação e aquelas que se esperam em relação ao estudante de ensino médio. (...)

(...) Mais do que fornecer um roteiro de trabalho, **este item apresenta sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina Filosofia no ensino médio**. A lista que se segue tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, **os professores de Filosofia para o ensino médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita**. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, **nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades. Os temas podem ensejar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com os alunos**.

Outros temas de feição assemelhada também podem propiciar a mesma ligação entre uma questão atual e uma formulação clássica, um tema instigante e o vocabulário e o modo de argumentar próprios da Filosofia, além de ligarem a formação específica do



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

profissional que pode garantir a disciplinaridade da Filosofia com a formação pretendida do aluno:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;**
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;**
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;**
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;**
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;**
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;**
- 7) teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;**
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;**
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;**
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;**
- 11) verdade, justificação e ceticismo;**
- 12) o problema dos universais; os transcendentais;**
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;**
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;**
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;**
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;**
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;**
- 18) vontade divina e liberdade humana;**
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;**
- 20) o contratualismo;**
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;**
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;**
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;**  
**25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;**  
**26) fenomenologia; existencialismo;**  
**27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) marxismo e Escola de Frankfurt;**  
**29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;**  
**30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.**

A sequência de temas acima perpassa a História da Filosofia. **Desse conjunto, o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula. É importante ter em mente que tal elenco propicia uma unidade entre o quadro da formação e o quadro do ensino, desenhando possíveis recortes formadores, agora bem amparados em um novo arranjo institucional. A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de idéias que o estudante deva decorar.** Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, **cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida. (...)**

**(...) Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação. Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado.** Seguem, então, algumas considerações sobre **procedimentos metodológicos que podem ser úteis na prática acadêmica. Como se sabe,**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. A grande maioria dos professores adota os livros didáticos (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático; mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados. Muitas vezes, o trabalho limita-se à interpretação e à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais, confrontando-os com pequenos textos filosóficos. Há, ainda, o uso de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e, mais ocasionalmente, o uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido.**

**Em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende. Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas (embora existam hoje bons cursos de graduação em Filosofia em número suficiente para a formação de profissionais devidamente qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio), ou, sendo em Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação contínua (sem a qual a simples inclusão da Filosofia no ensino médio pode ser ilusória e falha). Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático, mesmo quando, eventualmente, esse tenha qualidade. Dessa forma, o texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretenso aprendizado direto do filosofar que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação”. Para a realização de**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia, deve-se manter a centralidade do texto filosófico (primários de preferência), pois a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca sufi cientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente”. Certamente, no desenvolvimento do modo especificamente filosófico de apresentar e propor soluções de problemas, o exercício de busca e reconhecimento de problemas filosóficos em textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo, não deixa de ser salutar, contanto que não se desloque, com isso, o primado do texto filosófico.**

**Essa centralidade da História da Filosofia pode matizar um ponto que, ao contrário, se afigura bastante controverso, qual seja, a assunção de uma perspectiva filosófica pelo professor.** Certamente ninguém trabalha uma questão filosófica se situando fora de suas próprias referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva. Essa adesão, entretanto, tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia, **sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação.**

Além disso, tendo esse pano de fundo, **mais que incutir valores o professor deve convidar os alunos à prática da reflexão. A Filosofia, afinal, ao contrário do que se faria em qualquer tipo de doutrinação, deveria instaurar procedimentos, como o de nunca dar sua adesão a uma opinião sem antes submetê-la à crítica.**

**Na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais: (i) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devam ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em cursos de licenciaturas próprios; (ii) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e**

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**formação especificamente filosóficas; (iii) evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes malformados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica; e (iv) determina ainda o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades de leitura adquiridas. Com efeito, sendo formado em Filosofia e tendo a História da Filosofia como referencial, essa maior riqueza de recursos didáticos pode tornar as aulas do docente mais atraentes, e mais fácil a veiculação de questões filosóficas. Garantidas as condições teóricas já citadas, é desejável e prazerosa a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc., com o cuidado de não substituir com tais recursos “os textos específicos de Filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica”. Pensar a especificidade em termos de um ensino anterior à graduação remete-nos novamente à questão de como deve ocorrer o ensino da Filosofia nesse universo específico que é o do ensino médio. Nesse ponto, o amadurecimento das reflexões acerca do que é genuinamente próprio da Filosofia também em termos de metodologia implica, por um lado, buscar um equilíbrio entre a complexidade de algumas questões de Filosofia e as condições de ensino encontradas, e, por outro, evitar posições extremadas, que, por exemplo, (i) nos fariam transpor para aquele nível de ensino uma versão reduzida do currículo da graduação e a mesma metodologia que se adota nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia ou (ii), ao contrário, procurando torná-la acessível, nos levariam a falseá-la pela banalização do pensamento filosófico. A diferença em relação à graduação, no entanto, não pode significar uma espécie de eclétismo no ensino**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**da Filosofia. O que corresponderia a uma espécie de saída de emergência para professores sem formação devida, como se fora um recurso de pleno bom senso, residindo aí seu maior perigo. Em versão mais generosa, o ecletismo afirmaria apenas a parte positiva das doutrinas, suprimindo qualquer negatividade. Assim, por exemplo, diante da divergência entre intelectualistas e empiristas, concederia razão a ambas as correntes. Entretanto, sob qual perspectiva pode alguém separar o positivo do negativo? Ocultadas por aparente bom senso, seriam urdidias sínteses filosóficas precárias. Não tendo valores precisos, nem sendo bem formado e, mais ainda, usando expedientes para ocultar-se no debate, um professor de Filosofia cumpriria, assim, limitado papel formador.**

**Supõe-se, portanto, que o professor com honestidade intelectual deva situar-se em uma perspectiva própria, o que indica maturidade e boa formação. Assim, em vez de uma posição soberana que pretenda suprimir o próprio debate filosófico, parece necessário retornar, também com perspectivas próprias, ao debate e a textos selecionados que sirvam de fundamento à reflexão. (...)**

**(...) Participação ativa na formação do jovem e capacidade para o diálogo com outras áreas do conhecimento pressupõem, como já foi visto aqui, que o professor de Filosofia não perca de vista a especificidade de sua própria área. Por outro lado, para bem cumprir sua tarefa, não bastará ter em conta seu próprio talento, pois inserirá seu trabalho em um novo contexto para a Filosofia no país, em que se ligam esforços os mais diversos, inclusive para sanar o dano histórico resultante da ausência da Filosofia. Com isso, devemos reconhecer que está se abrindo para o ensino de Filosofia um novo tempo, no qual não se frustrarão nossos esforços na medida em que reconhecermos a importância da formação contínua dos docentes de Filosofia no ensino médio, bem como o esforço coletivo de reflexão e de produção de novos materiais. É preciso, assim,**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**estarmos à altura da elevada qualidade que deve caracterizar o trabalho de profissionais da Filosofia, quando já se pode afirmar, alterando uma antiga diretriz, que “as propostas pedagógicas das escolas deverão, obrigatoriamente, assegurar tratamento disciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia”.** (Grifos meus).

No Estado do Paraná, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Estaduais para a disciplina de Filosofia (2008, p. 14-15; 20; 24; 27; 29; 31-32) se verifica que:

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

**Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.** Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, **pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**reflexão filosófica e do contato com a arte.** Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, **estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles.** Desta perspectiva, **propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.**

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar. **Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de “...uma transformação emancipadora.** É desse modo que uma contra consciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÊSZÁROS, 2007, p. 212). **Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos. (...)**

(..) Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

(...)

(...) Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais. (...)

(...) Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas. Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- **conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;**
- **ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto. Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos.**

**A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.** No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento. Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas. (...)

**(...) Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência. De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos,**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares. A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico.** O presentismo, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo. Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares. Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem. A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista e estruturalista em oposição a esse significado para as teorias críticas. Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos. (...)

**(...) No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como**

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica. Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002). No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento. É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares. Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir. Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**espaço onde os alunos estão inseridos. Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refêrem dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação. (...)**

(...) Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola. Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada. No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;**

- **os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;**

- **a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;**

- **uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;**

- **a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo. Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos. Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos. (...)** (Grifos meus).

Nessa perspectiva teórica, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Filosofia (2008, p. 38-40; 54-55; 59-62) estabelecem por meio de acordos técnico-pedagógicos junto a Rede Estadual Universitária uma vinculação, na montagem dos vestibulares, as mesmas diretrizes nessa citação expostas, a saber:

**A preocupação maior com a delimitação de metodologias para o ensino de Filosofia é garantir que os métodos de ensino não lhe deturpem o conteúdo.** A ideia de que não existem verdades absolutas em conteúdos como, por exemplo, *moral* e *política*, é tese defendida com frequência por filósofos. Ocorre que essa discussão, ao ser levada para o ensino, torna inevitável o estranhamento que a ausência de conclusões definitivas provoca nos estudantes. **Essa é uma característica da Filosofia que, como lição preliminar a qualquer conteúdo filosófico, deve ser bem compreendida. (...)**

Diante dessa perspectiva, **a história do ensino da Filosofia, no Brasil e no mundo, tem apresentado inúmeras possibilidades de abordagem, dentre as quais destacam-se, segundo Ferrater Mora (2001):**

- **a divisão cronológica linear: Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Renascentista, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea, etc.;**
- **a divisão geográfica: Filosofia Ocidental, Africana, Filosofia Oriental, Filosofia Latino-Americana, dentre outras, etc.;**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

• **a divisão por conteúdos: Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética, Filosofia da Ciência, Ontologia, Metafísica, Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História, Epistemologia, Filosofia da Arte, etc.**

Ao conceber o ensino de Filosofia por meio de conteúdos estruturantes, estas Diretrizes não excluem, outrossim, absorvem as divisões cronológicas e geográficas. Cabe ressaltar que abordagens por divisão geográfica podem apresentar dificuldades de naturezas diversas, sobretudo no Ensino Médio. Por exemplo, o trabalho com a chamada filosofia oriental e a filosofia africana demanda esclarecimentos preliminares. O termo *filosofia oriental* é tomado, muitas vezes, de forma excessivamente ampla. Não se pode dar tratamento tão genérico a essa complexa dimensão da Filosofia que se estende da antiguidade à contemporaneidade e compreende o pensamento elaborado numa vasta zona geográfica que abrange Síria, Fenícia, Índia, China, Japão e vários outros países. Além disso, há que se considerar o pensamento árabe e o judaico, comumente vinculados à filosofia ocidental. Mas, ainda que se observem essas divisões, seria preciso enfrentar outros problemas. (...)

(...) Nestas Diretrizes, opta-se pelo trabalho com conteúdos estruturantes, tomados como conhecimentos basilares, que se constituíram ao longo da história da Filosofia e de seu ensino, em épocas, contextos e sociedades diferentes e que, tendo em vista o estudante do Ensino Médio, ganham especial sentido e significado político, social e educacional.

A amplitude da Filosofia, de sua história e de seus textos desautoriza a falsa pretensão do esgotamento de sua produção, seus problemas, sua especificidade e complexidade. Por reconhecer essa condição, as Diretrizes fazem a opção pelos seguintes conteúdos estruturantes: Teoria do Conhecimento - O que é e como funciona, O que é o conhecimento e sua presença na realidade cotidiana, Métodos de conhecimento, A mente, o sistema nervoso e sua

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**relação com o conhecimento, Teorias do conhecimento, Pesquisas temáticas sobre História da Filosofia (Temas relevantes aos objetivos),**

**Ética - O que é e como funciona, A Arete e a virtude cristã, Ética, moral e as dinâmicas sociais, Liberdade e autonomia, Pesquisas temáticas sobre História da Filosofia (Temas relevantes aos objetivos)**

**Filosofia Política - A política Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, Cidadania, ética e moral, Sistemas políticos do passado e de hoje, Democracia: estruturas e funcionamento, Pesquisas temáticas sobre História da Filosofia (Temas relevantes aos objetivos),**

**Estética - O bem, belo e justo, O belo e o útil, Filosofia da Arte, Estética e Filosofia da Percepção, Sensação, percepção, cognição e linguagem, Pesquisas temáticas sobre História da Filosofia (Temas relevantes aos objetivos). (...)**

(...) Tais conteúdos estruturantes **estimulam o trabalho da mediação intelectual, o pensar, a busca da profundidade dos conceitos e das suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista que assedia e permeia a experiência do conhecimento e as ações dela resultantes.**

**Dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, o professor de Filosofia poderá fazer seu planejamento a partir dos conteúdos estruturantes e fará o recorte – conteúdo básico – que julgar adequado e possível. Por exemplo: para trabalhar os conteúdos estruturantes *Ética* e/ou *Filosofia Política*, o professor poderá fazer um recorte a partir da perspectiva da Filosofia latino-americana ou de qualquer outra, tendo em vista a pluralidade filosófica da contemporaneidade. Importante é que o ensino de Filosofia se dê na perspectiva do diálogo filosófico, sem dogmatismo, nihilismo e doutrinação, portanto sem qualquer condicionamento do estudante para o ato de filosofar.**

O trabalho com os conteúdos estruturantes **não exclui, de forma alguma, a história da Filosofia nem as perspectivas que aqui denominamos geográficas. Os**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**conteúdos estruturantes fazem parte da História da Filosofia e podem ser trabalhados em diversas tradições, como na Filosofia europeia, na ibero-americana, na latino-americana, na norte-americana, na hispano-americana, entre outras.**

Notadamente, **Filosofia é o espaço da crítica a todo conhecimento dogmático, e, por ter como fundamento o exame da própria razão, não se furta à discussão nem à superação das filosofias de cunho eurocêntrico.**

Na perspectiva dos conteúdos escolares como saberes, o termo *conteúdo* não se refere apenas a fatos, conceitos ou explicações destinados aos estudantes para que estes conheçam, memorizem, compreendam, apliquem. Os conteúdos estruturantes não devem ser entendidos isoladamente, de modo estanque, sem comunicação. Eles são dimensões da realidade que dialogam entre si, com as ciências, com a arte, com a história, com a cultura; enfim, com as demais disciplinas.

Além disso, **outro problema no ensino da Filosofia no Ensino Médio diz respeito àquilo que se pretende ensinar e como desenvolver esse ensino. A escola habituou o estudante a identificar a aprendizagem com a aquisição de conteúdos estáveis de conhecimento, acumulados progressivamente.**

**Muitos concursos vestibulares reforçam essa prática, com seus programas de conteúdos cuja aprendizagem é medida por meio de provas. Com a inclusão da Filosofia nos concursos vestibulares, há que se ter preocupação em não transformá-la apenas em alguns conhecimentos contidos nessa ou naquela escola filosófica, nessa ou noutra doutrina, nesse autor ou em outro.**

**Embora exista a cautela de não petrificar os conteúdos filosóficos, do ponto de vista didático-pedagógico, considera-se que o ensino de qualquer das disciplinas do currículo escolar não pode prescindir de conteúdos objetivamente mediadores da construção do conhecimento. Por isso, o currículo de Filosofia coloca-se frente a duas exigências que emergem da fundamentação desta proposta:**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- **o ensino de Filosofia não se confunde com o simples ensino de conteúdos;**
- **como disciplina análoga a qualquer outra, tem nos seus conteúdos elementos mediadores fundamentais para que possa desenvolver o caráter específico do ensino de Filosofia: *problematizar, investigar e criar conceitos.***

Estas Diretrizes Curriculares, ao procurarem superar a concepção enciclopédica da Filosofia, não desvalorizam os textos que possam ser trabalhados ao longo do percurso filosófico. A aprendizagem de conteúdos por meio de textos está articulada necessariamente à atividade reflexiva do sujeito, que aprende enquanto interroga e age sobre sua condição. O ensino de Filosofia não se dá no vazio, no indeterminado, na generalidade, na individualidade isolada, mas requer do estudante compromisso consigo, com o outro e com o mundo. Como mediadores do ensino de Filosofia, os conteúdos devem estar vinculados à tradição filosófica, de modo a confrontar diferentes pontos de vista e concepções, para que o estudante perceba a diversidade de problemas e de abordagens. Num ambiente de investigação, análise e descobertas podem-se garantir aos educandos a possibilidade de elaborar, de forma problematizadora, suas próprias questões e tentativas de respostas. Com esse objetivo, estas Diretrizes buscam justificar e localizar cada conteúdo estruturante e indicam possíveis recortes a partir dos problemas filosóficos com os quais os estudantes podem se deparar. (...)

(...) O trabalho com os conteúdos estruturantes da Filosofia e seus conteúdos básicos dar-se-á em quatro momentos:

- **a mobilização para o conhecimento;**
- **a problematização;**
- **a investigação;**
- **a criação de conceitos.**

O ensino da Filosofia pode começar, por exemplo, pela exibição de um filme ou de uma imagem, da leitura de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

um texto jornalístico ou literário ou da audição de uma música. **São inúmeras as possibilidades de atividades conduzidas pelo professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido. A isso se denomina, nestas Diretrizes, mobilização para o conhecimento.**

**A seguir, inicia-se o trabalho propriamente filosófico: a problematização, a investigação e a criação de conceitos, o que não significa dizer que a mobilização não possa ocorrer diretamente a partir do conteúdo filosófico.**

**A partir do conteúdo em discussão, a problematização ocorre quando professor e estudantes levantam questões, identificam problemas e investigam o conteúdo. É importante ressaltar que os recursos escolhidos para tal mobilização – filme, música, texto e outros – podem ser retomados a qualquer momento do processo de aprendizagem.**

**Ao problematizar, o professor convida o estudante a analisar o problema, o qual se faz por meio da investigação, que pode ser o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica. É imprescindível recorrer à história da Filosofia e aos textos clássicos dos filósofos, pois neles o estudante se defronta com o pensamento filosófico, com diferentes maneiras de enfrentar o problema e, com as possíveis soluções já elaboradas, as quais orientam e dão qualidade à discussão.**

**O ensino de Filosofia deve estar na perspectiva de quem dialoga com a vida, por isso é importante que, na busca da resolução do problema, haja preocupação também com uma análise da atualidade, com uma abordagem que remeta o estudante à sua própria realidade.**

**Dessa forma, a partir de problemas atuais estudados da História da Filosofia, do estudo dos textos clássicos e de sua abordagem contemporânea, o estudante do Ensino Médio pode formular conceitos e construir seu discurso filosófico. O texto filosófico que ajudou os pensadores a entender e analisar**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**filosoficamente o problema em questão será trazido para o presente com o objetivo de entender o que ocorre hoje e como podemos, a partir da Filosofia, atuar sobre os problemas de nossa sociedade.**

**Ao final desse processo, o estudante, via de regra, encontrar-se-á apto a elaborar um texto, no qual terá condições de discutir, comparar e socializar ideias e conceitos. (...)**

(...) Após esse exercício, o estudante poderá perceber o que está e o que não está implícito nas ideias, como elas se tornam conhecimento e, por vezes, discurso ideológico, de modo que ele desenvolva a possibilidade de argumentar filosoficamente, por meio de raciocínios lógicos, num pensar coerente e crítico.

**É imprescindível que o ensino de Filosofia seja permeado por atividades investigativas individuais e coletivas que organizem e orientem o debate filosófico, dando-lhe um caráter dinâmico e participativo.**

Ao articular vários elementos, **o ensino de Filosofia pressupõe um planejamento que inclua leitura, debate, produção de textos, entre outras estratégias, a fim de que a investigação seja fundamento do processo de criação de conceitos.**

Ao trabalhar determinado conteúdo **a partir de problemas significativos para estudantes do Ensino Médio, é importante evitar a superficialidade e o reducionismo e possibilitar as mediações necessárias para realizar o processo de ensino proposto nestas Diretrizes.**

Nessa perspectiva, sabe-se de onde se parte no ensino de Filosofia e é possível se surpreender com os resultados obtidos ao final do processo. O planejamento deve impedir que as aulas caiam no vazio e nos prováveis desastres do espontaneísmo.

O *Livro Didático Público de Filosofia*, disponibilizado em meio impresso e eletrônico a todos os professores e estudantes, desenvolve conteúdos básicos a partir de recortes dos conteúdos estruturantes propostos por estas Diretrizes, e possibilita o trabalho com os quatro momentos do ensino de Filosofia: **a mobilização para o**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**conhecimento, a problematização, a investigação e a criação de conceitos. Esse livro, que tem como objetivo auxiliar professores e estudantes para que o ensino de Filosofia se faça com conteúdo filosófico, foi concebido para ser um ponto de partida e nunca um fim em si mesmo. Além dele, muitos outros recursos poderão ser aproveitados para enriquecer a investigação filosófica, como, por exemplo, a consulta ao acervo da Biblioteca do Professor e à *Antologia de Textos Filosóficos*, disponíveis em todas as escolas de Ensino Médio do Estado do Paraná, além de outras fontes. Ou, ainda, o professor poderá pesquisar e explorar os recursos de estudo e pesquisa disponíveis no *Portal Dia-a-dia Educação*. (...)**

#### **Avaliação**

**Conforme a LDB n. 9394/96, no seu artigo 24, avaliação deve ser concebida na sua função diagnóstica e processual, isto é, tem a função de subsidiar e mesmo redirecionar o curso da ação no processo ensino-aprendizagem. Apesar de sua inequívoca importância individual, no ensino de Filosofia, avaliação não se resumiria a perceber o quanto o estudante assimilou do conteúdo presente na história da Filosofia, ou nos problemas filosóficos, nem a examinar sua capacidade de tratar deste ou daquele tema.**

**Para Kohan e Waksman (2002), o ensino de Filosofia tem uma especificidade que deve ser levada em conta no processo de avaliação. A Filosofia como prática, como discussão com o outro e como construção de conceitos encontra seu sentido na experiência de pensamento filosófico. Entendemos por experiência esse acontecimento inusitado que o educador pode propiciar e preparar, porém não determinar e, menos ainda, avaliar ou medir. (...)**

**(...) Ao avaliar, o professor deve ter profundo respeito pelas posições do estudante, mesmo que não concorde com elas, pois o que está em questão é a capacidade de argumentar e de identificar os limites dessas posições.**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**O que deve ser levado em conta é a atividade com conceitos, a capacidade de construir e tomar posições, de detectar os princípios e interesses subjacentes aos temas e discursos.**

**Assim, torna-se relevante avaliar a capacidade do estudante do Ensino Médio de trabalhar e criar conceitos, sob os seguintes pressupostos:**

- **qual discurso tinha antes;**
- **qual conceito trabalhou;**
- **qual discurso tem após;**
- **qual conceito trabalhou.**

**A avaliação de Filosofia se inicia com a mobilização para o conhecimento, por meio da análise comparativa do que o estudante pensava antes e do que pensa após o estudo. Com isso, torna-se possível entender a avaliação como um processo.** (Grifos meus)

Em se considerando o exposto até o momento, Sr. A. nos resta, ainda, analisar qual é a concepção de ensino de Filosofia e seu ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, uma vez que estando em território paranaense, cujas as Diretrizes Curriculares Estaduais não são efetivamente válidas a menos que estejam contempladas nas perspectivas do Ensino Técnico e Profissionalizante, preconizadas pela Secretaria de Ensino Técnico do Ministério da Educação – SETEC-MEC, como se pode observar em no Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/ da Câmara de Ensino Básico – CEB 39/ 2004 (BRASIL, 2004, p. 2-8):

O Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. **Não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71. A Educação Profissional será sempre uma “possibilidade” para o “aluno matriculado ou egresso do Ensino**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

***Fundamental, Médio e Superior***”, bem como ao ***“trabalhador em geral, jovem ou adulto”*** (Parágrafo Único do Artigo 39) e ***“será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”*** (Artigo 40). A ***“articulação”*** é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do ***“meio a meio”*** entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. ***“Todos os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos”*** (§3º do Artigo 36). O preparo ***“para o exercício de profissões técnicas”***, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que ***“atendida a formação geral do educando”*** (§ 2º do Artigo 36). O § 4º do Artigo 36 faz uma clara distinção entre a obrigatória ***“preparação geral para o trabalho”*** e a facultativa ***“habilitação profissional”*** no âmbito do Ensino Médio, as quais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional. Essa nova forma de relacionamento entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi caracterizada, no Inciso I do Artigo 3º da Resolução CNE/CEB 4/99, como de ***“independência e articulação”***. Essa orientação marcou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98) quanto para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99) e a Educação Tecnológica (Parecer CNE/CP 29/2002 e Resolução CNE/CP 3/2002).

**As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**“a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência.** O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004.

**Assim, as principais complementações exigidas, em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional Técnica de nível médio, de forma a possibilitar a sua plena articulação, nos termos definidos pelo Decreto nº 5.154/2004, isto é, nas formas integrada, concomitante e subsequente, são as seguintes: - inclusão de um § 3º no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, explicitando o exato significado do § 2º do mesmo Artigo;**

- alteração da redação do Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98, de modo a possibilitar a forma integrada de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio. Além dessas duas alterações básicas, complementando as orientações exaradas pela Câmara de Educação Básica nos Pareceres CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, torna-se necessário apenas atualizar essas diretrizes às disposições do Decreto nº 5.154/2004, **em termos de orientação aos sistemas de ensino e às instituições de Educação Profissional e demais estabelecimentos de ensino na implementação de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de nível médio em articulação com o Ensino Médio.**

**A Educação Profissional Técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio (Decreto**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**nº 5.154/2004, Artigo 4º). Nessa articulação, os sistemas e os estabelecimentos de ensino deverão observar o seguinte:**

- 1. “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Inciso I do Artigo 4º);**
- 2. “as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino” (Inciso II do Artigo 4º);**
- 3. “as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico” (Inciso III do Artigo 4º);**
- 4. “a organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica” (Inciso I do Artigo 2º);**
- 5. “a articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (Inciso II do Artigo 2º De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, as formas possíveis de concretização dessa “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” são as seguintes:**

- 1. Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º).**

**A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, tanto na forma integrada, quanto na forma concomitante, na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas, mas integradas por convênio de intercomplementaridade e projeto pedagógico unificado, poderá ocorrer tanto em articulação com o**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**Ensino Médio regular, quanto com os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, objetivando, simultaneamente, “a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (Cf. Artigo 3º, § 2º).**

Embora possa parecer desnecessário, **é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto.**

**Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004), deverá observar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, A Educação Profissional Técnica de nível médio não pode tomar o lugar do Ensino Médio. Disto não resta a menor dúvida. “A carga horária mínima anual, (...) de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar”, conforme reza o Inciso I do Artigo 24 da LDB, deve ser dedicada exclusivamente ao atendimento das finalidades estabelecidas pelo Artigo 35 da LDB para “o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, observadas as diretrizes definidas no Artigo 36 da mesma LDB.**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**É importante deixar claro que, na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. A duração do curso, obviamente, deverá ter a sua “carga horária total do curso” ampliada, de forma a assegurar, nos termos do § 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica.**

**A Educação Profissional Técnica de nível médio está intimamente relacionada com o Ensino Médio, a qual deve ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular” (Artigo 40) e é destinada a egressos ou matriculados no “Ensino Fundamental, Médio e Superior” (Parágrafo Único do Artigo 39), com o objetivo de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Artigo 39). Nesse sentido, pode aproveitar conhecimentos adquiridos em outros cursos de “educação profissional, inclusive no trabalho” (Artigo 41). Com relação ao Ensino Médio, entretanto, é diferente. Este deve garantir os conhecimentos básicos para uma Educação Profissional de qualidade. Assim, a rigor, todo o Ensino Médio deve ser “aproveitado” na Educação Profissional Técnica de nível médio. Ele é a base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão. Por isso mesmo, quando o aluno não demonstrar ter esses conhecimentos básicos exigidos, no caso dos cursos planejados nas formas subseqüente ou concomitante, mas sem integração curricular, o que se deve é adicionar uma carga horária extra ao ensino técnico para que esses conhecimentos básicos sejam garantidos. Assim, não se trata de subtrair carga horária destinada ao Ensino Médio ou ao ensino técnico de nível médio, considerados fundamentais para a formação integral do cidadão trabalhador. É preciso buscar um**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**tratamento curricular integrado que garanta isso tudo de forma sincrônica, eficiente e eficaz.**

**O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular.** (Grifos meus).

Dessa maneira, Sr. A., podemos compreender o que é a Filosofia sob o aspecto da atual legislação e o que esta espera da escola, dos cursos em que a disciplina é oferecida, tanto quanto da formação e opções didático-pedagógicas disponíveis ao professor Graduado e Licenciado em Filosofia, além das expectativas educacionais quanto às habilidades, competências que o estudante deve alcançar ao longo de sua participação no Ensino Médio.

Na disciplina de Filosofia dos cursos Médio Integrados de Informática e Eletromecânica do IFPR de Assis Chateaubriand optei pela metodologia de ensino centrada em torno da História da Filosofia.

No entanto, em se considerando que os estudantes veem a Filosofia pela primeira vez em sua vida escolar, apenas no primeiro ano do Ensino Médio e que os conteúdos relativos a Grécia Antiga são vistos na disciplina de História entre o quinto e o sexto ano do Ensino Fundamental II, decidi por iniciar um



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

procedimento de nivelamento uniforme com todas as séries, partindo de um processo de introdução à História, Sociedade, Economia, Cultura, Religião, Mito e Política, para contextualização e introdução a Filosofia como o produto histórico e social do povo grego.

Para tanto, se planejou ao longo de 2015 o seguinte programa que efetivamente se levou a efeito, a partir da abordagem realizada e os reais progressos dos estudantes quanto aos conteúdos, não sendo objeto de preocupação que se avançasse nos conteúdos sem que houvesse claro entendimento a respeito:

Primeiro bimestre se estudou: Sociedades e culturas Minóica e Micênica. No segundo bimestre se estudou a Idade das Trevas Helênica, a Criação da *polis* e Grécia Arcaica e Clássica. No terceiro bimestre se estudou Religião grega, Mito e mitologia grega e *Paideia*: educação grega. No quarto bimestre se estudou Do mito à razão, Teogonias helênicas e Cosmogonias helênicas.

Para o início do ano de 2016, se objetivou particionar o conteúdo a partir do primeiro ano do Ensino Médio, mantendo os conteúdos anteriormente descritos como sendo os referenciais iniciais de contextualização e avançando com o conteúdo que hora está em curso do segundo ao quarto ano do Ensino Médio.

No primeiro bimestre se estudou Homero, “A ilíada” (2015) e “A odisseia” (2015), Hesíodo “Teogonia” (1995) e “Os trabalhos e os dias” (1996). No segundo bimestre se estudou se consolidou os conteúdos já estudados anteriormente sobre os Mistérios Órficos e O que é filosofia para os gregos? Em se discutindo e introduzindo a passagem e questões



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

inerentes a O que é o *kosmos*? Quais são suas estruturas? e Quais são as dinâmicas dessas estruturas, se apresentando a passagem do pensamento teogônico para o cosmogônico e deste para o cosmológica, se ressaltando a importância da reintrodução da escrita e as tecnologias mentais inerentes a esse fenômeno social para a geração do modo discursivo racional. Aqui também se reviu os modos tradicionais de se representar o tempo, o espaço, a natureza na concepção helênica e como das categorias teogônicas e cosmogônicas os primeiros racionalistas críticos revisionistas iniciaram a utilização do modo discursivo racional, a partir do mito, para a geração do que futuramente seria chamada de Filosofia.

No terceiro bimestre, em curso, a proposta de trabalho é tratar do pensamento cosmológico propriamente dito. Introduzindo o estudante nos procedimentos diferenciais utilizados pelos primeiros filósofos, na criação da razão enquanto linguagem que emerge do mito e a partir deste possibilita a geração de explicações racionais sobre o *kosmos* e a *phýsis*.

Para tanto, se iniciou a turma na metodologia de leitura de textos antigos, se ressaltando os cuidados para com a anacronia conceitual ao abordá-los, tanto quanto com seu caráter hermético. Se indicou a leitura dos textos originais do autor em questão (quando houver) e da doxografia a respeito. Bem como após isso, se proceder à leitura de comentadores que se dispõem a interpretar as teorias do pensador em estudo. Para após então, o estudante proceder à análise crítica do texto.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No caso em aplicação, no momento estudamos os textos de Tales de Mileto e de Anaximandro de Mileto.

A proposta de trabalho estabelecida para os estudos do segundo ao quarto anos é, ainda para o terceiro bimestre estudar: Anaxímenes de Mileto, Xenófanés de Cólofon e Heráclito de Éfeso.

Para o quarto bimestre é estudar: Pitágoras de Samos, Parmênides de Eleia, Zenão de Eleia, Melisso de Samos, Empédocles de Agrigento, Anaxágoras de Clazômena, Leucipo e Demócrito de Abdera, Diógenes de Apolônia e Arquelaus de Atenas.

No entanto, como acima referido, a proposta de trabalho não é conteudista, se respeitando os ritmos da maioria dos estudantes quanto às discussões e análises das teorias cosmológicas desses pensadores. E, enquanto submetido à proposta niveladora iniciada no ano de 2015, se espera aferir, até que pensador será possível concluir o segundo ano.

Com base nisso, isto é, em qual autor se encerrar o ano de 2016, se pretende dar continuidade aos estudos durante o ano de 2017, agora a partir da seriação de conteúdos no primeiro e segundo anos e a manutenção do uso dos mesmos conteúdos entre o terceiro e o quarto ano.

Apesar de todas as explicações sobre o exercício do magistério filosófica já elencadas, o Sr. poderia me perguntar por qual motivo escolher esse recorte histórico e esses autores?

A resposta se baseia em parte na proposta curricular adotada pelo IFPR, que concede à disciplina apenas um tempo de aula semanal, enquanto as Orientações Curriculares Federais (2006) e as Diretrizes



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Curriculares Estaduais do Paraná (2008) recomendam o mínimo de dois tempos de aula semanais; em parte, devido às exigências dos principais vestibulares praticados no Paraná.

Por exemplo, o Vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2016), quanto à disciplina de Filosofia exige do estudante exatamente os Conteúdos Estruturantes de Filosofia utilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, isto é:

A diretriz curricular de Filosofia do Estado do Paraná organiza seu ensino a partir de seis conteúdos estruturantes, conhecimentos de maior amplitude e relevância que, separados em um plano de Ensino de Filosofia, devem garantir conteúdos relevantes e significativos aos estudantes. Estes conteúdos são: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Estética; Filosofia da Ciência. Além desses conteúdos estruturantes, podem ser contemplados conhecimentos de lógica.

a) **Mito e Filosofia:** O que é Mito? Funções do mito. Mitologia Grega. Passagem do mito à Filosofia. O surgimento da Filosofia. O que é Filosofia. Ironia e Maiêutica. Características do conhecimento filosófico. Mitos Contemporâneos.

b) **Teoria do Conhecimento:** O problema do conhecimento. Fundamentos do conhecimento. Filosofia e método. Racionalismo. Empirismo. Ceticismo. Materialismo. Positivismo. Crise da razão. Perspectivas do conhecimento na contemporaneidade.

c) **Ética:** Ética e moral. Concepções éticas. O que é liberdade? Liberdade e autonomia. Liberdade e determinismo. Sociabilidade e reconhecimento. Autoridade e autoritarismo. Responsabilidade e liberdade.

d) **Filosofia Política:** Origens da política. A essência da política. Política e poder. Política e violência. Política e liberdade subjetiva. Política e sociabilidade. Formas de



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

governo. Liberdade e política. A função e a crise na/da política contemporânea.

e) **Filosofia da Ciência:** Senso comum e ciência. Concepções de ciência. Progresso e ciência. Positivismo científico. Política e ciência. Ética e ciência. Bioética. Saber científico e saber filosófico. Método científico. Ciência empírica e experimental.

f) **Estética:** Pensar o belo. Estética ou Filosofia da Arte? Concepções de estética. Concepções de Arte. Arte como conhecimento. Necessidade ou finalidade da Arte. Arte e Política Crítica do gosto. Arte e movimento: cinema, teatro e dança. Perspectivas contemporâneas: arte conceitual e outras perspectivas.

g) **Lógica:** O que é Lógica e qual seu objeto? As noções de Argumento ou Raciocínio. Premissas e Conclusão. Verdade e Validade Lógica. Silogismo. Lógica Proposicional. Conectivos lógicos. Avaliação da validade de argumentos.

Já o Processo Seletivo Seriado da Universidade Estadual de Maringá – UEM (2015) e no Vestibular tradicional (UEM, 2016), com a diferença de que são possibilidades de ocorrência todos os conteúdos juntos, se pede:

As questões de Filosofia têm por objetivo aferir o conhecimento do candidato quanto aos aspectos teóricos e metodológicos referentes à história, às escolas, aos autores, aos sistemas filosóficos e aos conceitos fundamentais, bem como o conhecimento de domínios específicos, dentre os quais, a Lógica, a Ética, a Estética, a Filosofia Política, a Filosofia da Ciência. Para esse fim, estrutura os conteúdos segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais do estado do Paraná.

### **1 Mito e Filosofia**

- 1.1 Utilidade da filosofia.
- 1.2 Do mito ao saber filosófico.
- 1.3 Sócrates e os sofistas.
- 1.4 A filosofia helenista.
- 1.5 Platão: mundo sensível / mundo inteligível.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

1.6 Aristóteles: metafísica e causalidade.

## **2 Teoria do conhecimento**

2.1 Senso comum, bom senso.

2.2 O ceticismo.

2.3 O racionalismo.

2.4 O empirismo.

2.5 O criticismo.

## **3 Lógica e pensamento**

### **2.ª ETAPA**

#### **1 Ética**

1.1 Ética e moral.

1.1.1 Liberdade e determinismo.

1.1.2 Ação e verdade.

1.2 A Ética no período clássico.

1.3 A Ética no período medieval.

1.4 A moralidade em Kant: o imperativo categórico.

1.5 O Utilitarismo.

1.6 A Ética contemporânea.

1.6.1 A bioética.

1.6.1.1 O meio ambiente.

1.6.2 Direitos humanos.

1.6.3 Responsabilidade social.

1.7 Existencialismo.

#### **2 Filosofia política**

2.1 A *pólis* e a formação do cidadão.

2.2 Política medieval.

2.3 Contratualismo clássico.

2.4 Republicanismo.

2.5 Direitos público e privado.

2.6 Estado e sociedade civil.

2.6.1 Socialismo / liberalismo.

2.7 A escola de Frankfurt.

### **ÚLTIMA ETAPA**

#### **1 Filosofia da Ciência**

1.1 A Ciência na História.

1.2 Ciência e poder.

1.3 Os mitos da ciência.

1.4 O positivismo.

#### **2 Linguagem e cultura**

#### **3 Fenomenologia**

#### **4 Estética**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

#### 4.1 Conceitos fundamentais da Estética.

##### 4.1.1 Imitação e expressão.

##### 4.1.2 Juízo de gosto e teorias do gênio.

##### 4.1.3 O belo e o sublime.

##### 4.1.4 A indústria cultural.

Já o Vestibular da Universidade Estadual de Londrina – UEL (2016) se pede:

Esta proposta incorpora um rol de conteúdos que faz referência à História da Filosofia e às suas principais temáticas: Mito-Filosofia, Lógica-Epistemologia, Metafísica, Ética, Política e Estética.

O nível de exigência desta proposta pressupõe o papel formativo específico da Filosofia no Ensino Médio, o qual se volta, primariamente, para a tarefa de fazer o educando alcançar uma competência discursivo-filosófica, à medida que este, através da leitura, da argumentação e da escrita, constrói e exercita a capacidade de problematização, apropriando-se reflexivamente do conteúdo de textos filosóficos e textos de outras estruturas.

Dessa forma, o desenvolvimento das condições necessárias para a aquisição de uma competência crítico-reflexiva adequada ao nível de formação intelectual dos estudantes do Ensino Médio não se produz no vazio, mas exige que estes tenham uma aproximação concreta com conteúdos propriamente filosóficos. Por isso, é imprescindível que os estudantes se familiarizem com o universo específico em que a atividade filosófica se desenvolve, que se apropriem de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos elaborados a partir da própria tradição filosófica.

Portanto, para responder a esses conteúdos, é necessário que o estudante saiba:

1. ler textos filosóficos de modo significativo, a partir do desenvolvimento da capacidade de: análise, interpretação e reconstrução racional do texto e de sua crítica;
2. ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

3. elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo;
4. debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;
5. articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais;
6. contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

### **Conteúdo**

#### **Tema Introdutório Básico**

A passagem do Mito para o Logos no surgimento da Filosofia.

#### **1o Eixo Temático: Problemas Políticos e Éticos na Filosofia**

Problema político: Estado, sociedade e poder.

Questões de referência: a questão da democracia; a questão da constituição da cidadania; a questão do jusnaturalismo e contratualismo; a questão do poder.

Autores de referência: Aristóteles, Hobbes, Locke, Rousseau, Maquiavel e Habermas.

Problema ético: Liberdade, emancipação e dever.

Questões de referência: a questão da justiça; a questão da liberdade e autonomia.

Autores de referência: Platão, Aristóteles, Rousseau, Kant, Spinoza e Habermas.

#### **2o Eixo Temático: Problemas Epistemológicos na Filosofia**

O problema da ciência, conhecimento e método na Filosofia.

1. Questões de referência: a questão da sensibilidade, razão e verdade; a questão do método; a questão da ciência e a crítica ao positivismo.

2. Autores de referência: Platão, Aristóteles, Descartes, Hume, Galileu, Francis Bacon, Kant e Popper.

3. O problema da relação entre ciência e técnica: a racionalidade instrumental.

4. Autores de referência: Adorno, Horkheimer, Habermas.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **3o Eixo Temático: Problemas Estéticos na Filosofia**

1. O problema do belo e da experiência estética.
2. Questão de referência: a questão da mimesis.
3. Autores de referência: Platão e Aristóteles.
4. O problema da relação da arte com a sociedade: a Indústria Cultural e a cultura de massa.
5. Questões de referência: a questão da reprodutibilidade técnica da arte; a questão da arte e da Indústria Cultural.
6. Autores de referência: Adorno e Benjamin.

Na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO (2015), se pede:

#### **FILOSOFIA**

1. Filosofia da Ciência:
  - 1.1. Método científico.
  - 1.2. Conhecimento científico e senso comum.
2. Ética:
  - 2.1. Distinções entre ética e moral.
  - 2.2. Estrutura do ato moral.
  - 2.3. Concepções éticas.
3. Estética:
  - 3.1. Funções e significados da arte.
  - 3.2. Concepções estéticas.

Na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (2016), se pede:

A diretriz curricular de Filosofia do Estado do Paraná organiza seu ensino a partir de seis conteúdos estruturantes, conhecimentos de maior amplitude e relevância que, separados em um plano de Ensino de Filosofia, devem garantir conteúdos relevantes e significativos aos estudantes. Estes conteúdos são: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Estética; Filosofia da Ciência. Além desses conteúdos estruturantes, podem ser contemplados conhecimentos de lógica.

- a) **Mito e Filosofia:** O que é Mito? Funções do mito. Mitologia Grega. Passagem do mito à Filosofia. O



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- b) surgimento da Filosofia. O que é Filosofia. Ironia e Maiêutica. Características do conhecimento filosófico. Mitos Contemporâneos.
- b) **Teoria do Conhecimento:** O problema do conhecimento. Fundamentos do conhecimento. Filosofia e método. Racionalismo. Empirismo. Ceticismo. Materialismo. Positivismo. Crise da razão. Perspectivas do conhecimento na contemporaneidade.
- c) **Ética: Ética e moral.** Concepções éticas. O que é liberdade? Liberdade e autonomia. Liberdade e determinismo. Sociabilidade e reconhecimento. Autoridade e autoritarismo. Responsabilidade e liberdade.
- d) **Filosofia política:** O surgimento da pólis. A república de Platão. Os contratualistas. As teorias do Estado. Materialismo dialético. Biopolítica. Problemas políticos no mundo contemporâneo.
- e) **Estética e Filosofia da arte:** A mimesis aristotélica. A comédia e a tragédia gregas. O juízo do gosto. O Belo e o sublime. Cinema e Teatro. Indústria Cultural.
- f) **Filosofia da Ciência:** Epistemologia. Métodos científicos. Racionalismo, empirismo e ceticismo. Verdade e ciência. O paradigma científico. Bioética.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR (2015), se pede:

- Reflexão sobre as diferentes dimensões da existência humana: espiritualidade, sentido da vida, nascimento e morte, emoções (alegria, tédio, angústia), tempo, espaço. Indivíduo, sociedade e a natureza do Estado. As formas de governo: representação, participação e cidadania. Reflexão ética e conduta ética, ser e dever ser, a felicidade e o bem viver, justiça (individual e coletiva), liberdade e necessidade, virtudes, as relações humanas e o poder. Democracia e cidadania. O fenômeno estético: reflexão sobre o lugar da arte e do belo no mundo contemporâneo, especialmente em relação às artes plásticas, música, literatura e poesia.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Já quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2015), se pede:

**Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias**

**Competência de área 1 –Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.**

**H1** –Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

**H2** –Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

**H3** –Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. **H4** –Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

**H5** –Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

**Competência de área 2 –Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.**

**H6** –Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

**H7** –Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

**H8** –Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

**H9** –Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

**H10** –Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

**Competência de área 3 –Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.**

**H11** –Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

**H12** –Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

**H13** –Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

**H14** –Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

**H15** –Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

**Competência de área 4 –Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.**

**H16** –Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

**H17** –Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

**H18** –Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.

**H19** –Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

**H20** –Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

**Competência de área 5 –Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.**

**H21** –Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

**H22** –Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

**H23** –Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

**H24** –Relacionar cidadania e democracia na organização



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

das sociedades.

**H25** –Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

**Competência de área 6 –Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.**

**H26** –Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

**H27** –Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e/ou geográficos.

**H28** –Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

**H29** –Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

**H30** –Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Para a Universidade Federal do Paraná – UFPR (2016) se pede:

As questões da prova específica de filosofia versarão sobre temas e problemas de diferentes áreas da filosofia (ética, estética, epistemologia e filosofia política) e serão formuladas a partir de textos clássicos da história da filosofia, de diferentes épocas e orientações teóricas. Na avaliação, levar-se-á em conta a habilidade do candidato para identificar e compreender teses, argumentos, conceitos, polêmicas e problemáticas filosóficas presentes nos textos ou deles decorrentes. Será também requerido do candidato que revele conhecimento das circunstâncias históricas mais imediatas da produção e da recepção dos textos em análise, mediante a consideração das suas interlocuções com a tradição filosófica e cultural.

A prova de filosofia pretende, portanto, aferir a competência dos candidatos numa prática que é, sob qualquer perspectiva que se encare a formação filosófica no ensino médio, rigorosamente indispensável: a leitura de textos filosóficos. Os pressupostos pedagógicos e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

filosóficos dessa orientação para a prova são (i) que as habilidades acima descritas constituem instrumentos universais para exercício da leitura reflexiva e crítica de textos filosóficos e (ii) que aquelas habilidades poderão ser despertadas, aprendidas e aperfeiçoadas independentemente de os autores ou os textos analisados serem aqueles indicados por este programa. Portanto, as indicações bibliográficas para a prova de filosofia que aqui se farão não devem ser encaradas como o resultado da identificação de um *minimum* de leituras que o estudante do ensino médio deve realizar durante as aulas de Filosofia. Visto que o objetivo não é averiguar conhecimentos cumulativos e textuais da história da filosofia, mas a capacidade de compreender e discutir textos filosóficos no contexto das questões e dos debates clássicos da filosofia, muitos outros tipos de formação e de preparação prévia são compatíveis com os objetivos da prova, mesmo aqueles que não contemplem o estudo das obras abaixo indicadas. Nesse sentido, cabe ressaltar que essa orientação básica adotada para a prova é plenamente compatível tanto com as linhas praticadas no ensino privado quanto com as diretrizes que a Secretaria de Estado da Educação está desenvolvendo para o Ensino Médio, tendo em vista que o objetivo não é o conhecimento de um ou outro filósofo, mas o desenvolvimento de ferramental básico para leitura e compreensão de quaisquer textos filosóficos. Sendo assim, as questões da prova serão circunstanciadas em determinados textos filosóficos e, para uma boa preparação que contemple uma maior familiaridade com os objetos de análise nas questões e com a terminologia consagrada pelos textos empregados na sua formulação, recomenda-se a leitura prévia desses textos. Os textos indicados são os seguintes:

- Habermas, J. Fé e saber. Editora Unesp: São Paulo, 2013, p. 1-26.
- Hume, D. "Da liberdade e necessidade". Uma investigação sobre o entendimento humano, seção 8. In: Antologia de textos filosóficos. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 376-397.
- Kant, I. "Resposta à questão: o que é esclarecimento?".



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

In: Antologia de textos filosóficos. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 406-415.

(Obs.: As referências feitas aqui a determinadas edições das obras indicadas têm como objetivo apenas estabelecer um padrão; elas podem ser substituídas, sem qualquer prejuízo, por outras no mesmo nível ou ainda melhores, quando for o caso. São públicos e notórios os equívocos grosseiros cometidos em determinadas traduções de textos filosóficos fartamente disponíveis no mercado editorial brasileiro. O objetivo da indicação dessas edições é apenas possibilitar um patamar mínimo de rigor e qualidade acadêmica para a avaliação das edições a serem utilizadas na preparação para a prova).

Ora, o que se observa desde o primeiro exemplo é:

1. Na UNIOESTE a adoção dos Conteúdos Estruturantes do Estado do Paraná. Portanto, são temática filosóficas que “(...) um plano de Ensino de Filosofia, devem garantir conteúdos relevantes e significativos aos estudantes. (...)”;
2. Para a UEM, tanto no PAS-UEM quanto no Vestibular tradicional “(...) As questões de Filosofia têm por objetivo aferir o conhecimento do candidato quanto aos aspectos teóricos e metodológicos referentes à história, às escolas, aos autores, aos sistemas filosóficos e aos conceitos fundamentais, bem como o conhecimento de domínios específicos, dentre os quais, a Lógica, a Ética, a Estética, a Filosofia Política, a Filosofia da Ciência. (...)”, se detendo nos mesmos conteúdos estruturantes do Paraná. Perceba, contudo, que a expectativa da instituição em relação ao estudante é outra;
3. Já a UEL “(...) Esta proposta incorpora um rol de conteúdos que faz referência à História da Filosofia e às suas principais



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

4. temáticas: Mito-Filosofia, Lógica-Epistemologia, Metafísica, Ética, Política e Estética. O nível de exigência desta proposta pressupõe o papel formativo específico da Filosofia no Ensino Médio, o qual se volta, primariamente, para a tarefa de fazer o educando alcançar uma competência discursivo-filosófica, à medida que este, através da leitura, da argumentação e da escrita, constrói e exercita a capacidade de problematização, apropriando-se reflexivamente do conteúdo de textos filosóficos e textos de outras estruturas. Dessa forma, o desenvolvimento das condições necessárias para a aquisição de uma competência crítico-reflexiva adequada ao nível de formação intelectual dos estudantes do Ensino Médio não se produz no vazio, mas exige que estes tenham uma aproximação concreta com conteúdos propriamente filosóficos. Por isso, é imprescindível que os estudantes se familiarizem com o universo específico em que a atividade filosófica se desenvolve, que se apropriem de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos elaborados a partir da própria tradição filosófica. (...)”. Perceba o Sr. que eles indicam, inclusive, obras filosóficas que os estudantes precisam ter lido e estar de posse dos conteúdos filosóficos específicos dos autores em questão;

5. Já a UNICENTRO sem se declarar com que aderindo aos Conteúdos Estruturante do Estado do Paraná elege alguns temas de áreas da Filosofia, sem, contudo, assinalar qualquer tipo de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

referência teórica, metodologia de avaliação quanto às competências que o estudante deve apresentar;

6. A UNESPAR repete a mesma proposta que a UNIOESTE estabelece;

7. O IFPR exige que o estudante demonstre ter “(...) - Reflexão sobre as diferentes dimensões da existência humana (...)”. Vindo, portanto, a focar temáticas filosóficas;

8. O ENEM estabelece uma série de competências transdisciplinares, isto é, que envolvam saberes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, num emaranhado de saberes que é indecifrável quanto ao possível direcionamento da prova;

9. Já a UFPR exige do estudante “(...) As questões da prova específica de filosofia versarão sobre temas e problemas de diferentes áreas da filosofia (ética, estética, epistemologia e filosofia política) e serão formuladas a partir de textos clássicos da história da filosofia, de diferentes épocas e orientações teóricas. Na avaliação, levar-se-á em conta a habilidade do candidato para identificar e compreender teses, argumentos, conceitos, polêmicas e problemáticas filosóficas presentes nos textos ou deles decorrentes. Será também requerido do candidato que revele conhecimento das circunstâncias históricas mais imediatas da produção e da recepção dos textos em análise, mediante a consideração das suas interlocuções com a tradição filosófica e cultural. A prova de filosofia pretende, portanto, aferir a competência dos candidatos numa prática que é, sob qualquer



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

perspectiva que se encare a formação filosófica no ensino médio, rigorosamente indispensável: a leitura de textos filosóficos. (...)”. Indicando autores e obras a serem possivelmente os referenciais teóricos de alguma(s) questão(ões) da prova.

A sequência de questões que se levantam ao professor de Filosofia por ocasião da realização de seu plano de aula é:

- a) Como ensinar: Temas filosóficos ou História da Filosofia?
- b) O que ensinar, no primeiro caso; no segundo, em que período?
- c) Quem ensinar, em ambas as possibilidades?
- d) Que tipo de leitura e/ ou momento teórico ensinar desses autores?

Como observado ao longo da argumentação de nossa carta, o problema de se ensinar temas filosóficos é que se faz uma coletânea de pensamentos de vários autores, por meio de estratos de suas obras e teses e na verdade nada se ensina sobre eles. O que se pode deduzir com base no exposto sobre as exigências dos Vestibulares, não se coaduna com a intenção deles.

Nesse sentido, a abordagem histórica da Filosofia se faz necessariamente a melhor opção. No entanto, não descarta as demais dificuldades acima elencadas, isto é: b) Que período ensinar?; c) Quem ensinar? E d) Que tipo de leitura e/ ou momento teórico ensinar?

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Se o Sr. observar bem, a questão, em todas as propostas de avaliação de Vestibulares gira em torno da avaliação da habilidade demonstrativa e argumentativa do estudante a partir da reflexão filosófica e o conhecimento das origens do campo e suas principais questões. O mais, são saberes específicos decorrentes da leitura que dependendo da instituição para a qual o estudante pretende prestar exame vestibular, pode ou não ser indicada.

Nesse sentido, qual é a solução que optei por adotar? Investir no processo de nivelamento histórica, cultural, social, religioso, político, econômico e mítico que possibilitou o surgimento da Filosofia para munir os estudantes dos pré-requisitos necessários à compreensão da Filosofia como um processo que emerge das tensões e forças sociais, históricas e políticas do Período Arcaico da Grécia e iniciá-los na leitura dos textos dos primeiros filósofos, os denominados “pré-socráticos”, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de leitura filosófica, análise crítica e reflexiva, em um discurso argumentativo descritivo.

A partir do desenvolvimento dessa habilidade, o estudante, com a orientação do Caderno de Vestibular da instituição que pretende estudar ou na ausência dessa orientação, de posse de um Dicionário de Filosofia e de uma Introdução a História da Filosofia, pode perfeitamente estar apto a competir com certa possibilidade de sucesso em qualquer concurso.

Por que os pré-socráticos? Por serem os iniciadores dos grandes problemas filosóficos e científicos que impulsionarão em épocas e espaços



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

geográficos, políticos, econômicos diversos, os demais filósofos da História do campo até nossos dias.

Dessa maneira, Sr. A., explico a proposta de trabalho que levamos a efeito quanto à opção de ensino, conteúdos, autores, problemas filosóficos tratados, livros e abordagens tratadas ao longo do curso.

Dadas essas explicações essenciais para a compreensão das respostas a seus questionamentos, tratemos, agora, de suas perguntas.

O Sr. assim se expressa em sua solicitação (A., 2016, p. 1):

Verificando a portaria 120 de 2009 do CONSUP IFPR, que estabelece o processo de ensino e as formas de avaliação no IFPR. Considerando essa portaria que menciona no artigo segundo parágrafo terceiro que o processo de mediação deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos proporcionando formas de acesso ao conhecimento científico, venho solicitar esclarecimentos por escrito dos seguintes pontos.

Qual ou quais métodos foram adotados no processo de ensino e no processo de avaliação por competência conforme artigo quinto desta mencionada portaria.

Como o Sr. não definiu a que ano ou bimestre o Sr. gostaria que eu explicitasse, mas deixou claro em seu primeiro parágrafo que está preocupado com o desempenho geral de I. procederei à resposta a partir do primeiro ano do Ensino Médio até o presente. Para que dessa maneira se torne mais perceptível o trabalho pedagógico que se efetua.

No primeiro ano do Ensino Médio se adotou o processo de ensino proposto na Portaria 120, de 06/08/ 2009, Art. 2, parágrafos 1-3, em especial no tocante ao indissociar da pesquisa e da extensão, se



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estimulando os estudantes a livremente escolherem um dos temas constantes do Plano de Ensino e, num primeiro momento, deixar livre o agrupamento dos estudantes e, depois de se averiguar a distribuição dos quantitativos, o professor interferiu, de maneira a montar grupos harmônicos.

Esses grupos foram escalados com o intervalo inicial de três semanas para que se organizassem em sala de aula e começassem as discussões iniciais de seus temas de pesquisa e estudo sob orientação do professor. Passadas as mencionadas três semanas se iniciou um ciclo de apresentação dos seminários, seguidos de uma avaliação.

É importante ressaltar que o processo de ensino se dava nas aulas regulares, nos horários de atendimento, no período vespertino e por atendimento digital a distância, via correio eletrônico, página de *Facebook* ou via chat disponibilizado pelo docente. Além disso, para fins de acesso à informação, o docente disponibilizou, em Português, Espanhol e Inglês, livros de livre acesso organizados por temáticas de interesse geral e específico para que os estudantes baixassem e tivessem acesso à informação. (<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/integrados-informtica-e-eletromecnica>).

A mediação, portanto, se dava nesses momentos acima descritos e pelas mídias disponibilizadas.

O processo de avaliação se deu, exclusivamente, por meio da franca participação do estudante em sala de aula, em suas atividades preparatórias nas três semanas iniciais, orientadas pelo docente e após



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

isso, com o início das atividades de seminários, pela participação individual durante os seminários apresentados pelos estudantes, lhes dirigindo individualmente questões que eram comentadas e aprofundadas pelo docente.

Toda semana anterior a alguma apresentação de seminário era recomendado pelo professor um capítulo de algum livro referência para a temática a ser tratada pelos apresentadores da semana, de maneira que os estudantes ouvintes pudessem acessar a informação previamente e trazerem questões para proporem aos apresentadores. Caso não ocorressem perguntas por parte dos estudantes ouvintes, o professor as fazia ao grupo apresentador.

Os estudantes que apresentavam foram avaliados pela capacidade de apresentação segura dos pontos essenciais a cada questão, organizados pelo grupo para a abordagem dos conteúdos previstos e por sua capacidade de responderem aos questionamentos dos estudantes sem a intervenção do professor.

Sob essa dinâmica tornava-se possível ao docente proceder à avaliação diagnóstica de ambos os grupos, isto é, dos seminaristas e dos ouvintes, por participação efetiva, na apresentação de debate sobre as questões propostas ou que surgissem por conta das particularidades do tema.

Sob o aspecto formativo, a avaliação se processou por meio da participação dos estudantes em geral, após a apresentação do grupo da semana, durante toda a semana seguinte, em que se preparavam para uma prova na semana seguinte, acionando o professor nos horários de



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

atendimento, nas atividades de extensão promovidas pelo docente durante a semana ou, ainda, por meio de correio eletrônicos, Facebook ou chat.

Finalmente, a prova faz parte da avaliação somativa, em que o estudante em geral permitiu a possibilidade de se aferir se alcançou ou não as competências pretendidas

Em se considerando que por hábito o docente procede a um balanço de desempenho bimestral, em aula específica de atendimento e avaliação individual junto a cada estudante, após identificar as dificuldades em geral e se averiguar pontos que possam melhorar o processo, sempre se abre ao coletivo, em sala, a discussão sobre o ritmo da aprendizagem, a necessidade ou não de se permanecer em algum conteúdo e se discute os instrumentos de avaliação.

Decorrente dessa prática, no ano de 2015, após o segundo bimestre, docente e estudantes decidiram manter o sistema de ensino e avaliação com a seguinte modificação: ao invés de se proceder um seminário em uma semana e uma prova na semana seguinte, se ampliou o espaço entre a apresentação do seminário e a prova em duas semanas preparatórias.

Em 2016 se decidiu, junto ao coletivo, no primeiro dia de aula, se modificar a estrutura de ensino, se passando à aula tradicional, isto é, aquela em que o professor e não os estudantes apresentam os conteúdos em sala, por meio de qualquer recurso didático e se manteve a mesma abordagem no Plano de Ensino, a contar de onde se encerrou o primeiro ano do Ensino Médio.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Sob essa mudança didática, o processo de avaliação se concentrou na participação em sala, com questionamentos decorrentes dos conteúdos apresentados. No primeiro e segundo bimestres se adotou a leitura dirigida e contenda em sala, pelo docente e se manteve a estrutura de aprofundamentos a serem realizados por meio de leituras complementares, ofertados pelo docente, os horários de atendimento para aprofundamento e o atendimento digital por meio do correio eletrônicos, facebook e chat, além das atividades de extensão ofertadas pelo docente.

O Sr. questiona (A., 2016, p. 1): “Quais os critérios norteadores do aprendizado foram adotados?”

Exatamente todos os previstos no Art. 7 da Portaria 120 de de 06/08/ 2009, a saber:

Em 2015, quanto ao Inciso I, por meio da apresentação do tema de pesquisa do seu grupo, certamente se identifica a necessidade de estudo diagnóstico dos temas anteriores e posteriores à previsão de sua apresentação, pois constituem um todo orgânico e necessário para a compreensão da História econômica, social e política da Hélade.

Além disso, mediante a apresentação dos seminários e aprofundamentos desenvolvidos pelas perguntas dos próprios estudantes, tanto quanto pelo desenvolvimento e aprofundamento por parte do professor se mostra a necessidade de aprofundamento posterior, em leitura(s) específica, indicada pelo professor e da(as) correlata(s) ofertadas para preparo das provas.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No caso dos procedimentos adotados no ano de 2016, em certa medida, pouco se modifica o anteriormente descrito, pois o essencial foi a modificação do centro de gravidade da apresentação da aula que passou do grupo de estudantes-investigadores para o docente da seguinte maneira:

No primeiro e segundo bimestre, com a leitura dirigida e aprofundamento em sala dos fragmentos de textos de Homero e de Hesíodo a identificação dos problemas inerentes aos textos e as retomadas dos conteúdos anteriores, isto é, do ano de 2015, a necessidade dos estudantes recomporem seus saberes adquiridos se acentuou, nos horários de atendimento e demais espaços pedagógicos digitais.

Nesse momento, o docente indicou ao processo, a assistência de vídeos-aula temáticas, para retomada e aprofundamento dos temas indicados

(<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/vdeos-aula>).

No terceiro bimestre, em se considerando propriamente a abordagem temática cosmológica, isto é, por propriamente se tratar de Filosofia, com a apresentação das inovações tecnológicas implementadas por Tales de Mileto quanto à sua pedagogia, a crença epistemológica tradicional helênica, a apresentação do conceito de “Escola” filosófica, os feitos atribuídos pelo autor e sua cosmologia, interpretada em sala, pelo professor em conjunto de questões críticas



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

elaboradas pelo estudante, estimulou a elaboração de hipóteses explicativas, levadas a efeito entre alunos e professor.

O aprofundamento das consequências dessas aulas por meio da fixação das hipóteses explicativas se dão, necessariamente, por meio da aplicação do método de estudos em Filosofia, ensinado em sala, a saber:

a) Explicação por parte do professor sobre os cuidados a serem tomados na leitura de textos filosóficos, em especial, os distanciados cronologicamente de nossa época em relação ao anacronismo e ao hermetismo textual;

b) A necessidade, quando possível por parte do estudante, da leitura do texto do autor em estudo no idioma original do autor, quesito que em aula é opcional, se levando em consideração a formação individual de cada estudante e seu próprio interesse. Para o quê se ofertou todos os textos básicos em língua portuguesa e para os que se interessassem em outros idiomas, o Inglês e o Espanhol;

b.1.) A leitura do texto original ou, como é o caso dos filósofos pré-socráticos, dos fragmentos de textos de suas cosmologias, por meio da doxografia;

c) A leitura de um ou mais comentador do texto do filósofo em estudo para pesquisa de cruzamento de informações e elaboração de senso crítico a respeito das possibilidades interpretativas em torno das teorias em estudo;

d) Elaboração de análise crítica e filosófica sobre as teses em foco.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Toda essa atividade desenvolvida ao longo de trinta dias, aproximadamente, para fins de avaliação bimestral.

Os autores posteriores a Tales, serão utilizados posteriormente em instrumentos de avaliação específicos, a serem encaminhados na medida dos avanços dos estudantes.

Quando ao Inciso II do Art. 7, em 2015, a elaboração de hipóteses foi usada em profusão durante o ano de 2015, na medida em que o estudo em grupo forçaria o estudante ao diálogo em equipe para melhor compreensão do que o(s) autor(es) tratavam nos textos. Estas, por conseguinte, seriam sanadas durante o período preparatório, por parte dos apresentadores, pelos recursos de atendimento disponibilizados.

Pelos estudantes ouvintes do seminário, durante a apresentação, por meio da provocação das perguntas elaboradas durante a assistência pelos próprios ouvintes e/ ou pelo docente. E durante a semana(s) preparatória para a prova, por meio da leitura/ assistência da bibliografia específica indicada pelo professor.

Se ressalta, contudo, que na medida em que os estudantes ouvintes do seminário em vigor iam se preparando para a sua própria apresentação, dado à organicidade do conjunto de temas, as hipóteses decorrentes e consequentes iam se construindo, num processo colaborativo.

No que se refere às atividades didáticas realizadas em 2016, o levantamento de hipóteses se dão por meio dos ensaios levados a efeito em sala, com a apresentação e comentários feitos pelo professor, com a



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

assistência e intervenção dos estudantes, na medida em que os problemas filosóficos e culturais decorrentes dos estudos preparatórios anteriores se mostram evidentes, se conectando com a construção da compreensão das teorias propostas pelo autor em estudo.

Quanto ao Inciso III, do Art. 7, a demonstração por parte dos estudantes, das habilidades necessárias à realização dos procedimentos que envolvem a aplicação dos conhecimentos técnicos, no ano de 2015 se deu justamente durante os períodos preparatórios por parte dos estudantes apresentadores dos seminários, antes de suas apresentações, na procura, nos horários de atendimento ou por meio dos recursos de atendimento digital ofertados a distância, para que sanassem as dúvidas interpretativas e/ ou técnicas para a realização de uma boa apresentação.

Da parte dos estudantes ouvintes, por meio de seus comentários às perguntas elaboradas em sala pelos próprios estudantes e/ ou professor e da mesma maneira que os estudantes apresentadores, durante a(s) semana(s) preparatória para a prova, por meio dos atendimentos presencial a distância.

A parte disso, ambos os grupos, por meio dos instrumentos de avaliação implementados em rodízio quanto à metodologia aplicada, demonstravam ou não o grau de ambientação e absorção dos saberes técnicos inerentes aos conteúdos tratados em sala.

No ano de 2016 as demonstrações de habilidades técnicas se dão em sala, por meio das interações com a leitura crítica e explicações por parte do professor, com a demonstração dos raciocínios provocados



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pelos próprios estudantes nas interações com os textos, por meio dos atendimentos de dúvidas presenciais e a distância que assinalam o grau de aplicação do método de estudos indicado, sobretudo, no que se refere ao terceiro bimestre.

No entanto, é na apresentação da prova trabalho, com duração preparatória de aproximadamente trinta dias, como efeito técnico decorrente da aplicação do método de estudos ensinado que melhor se averiguará as habilidades técnicas adquiridas pelos estudantes, por meio da constatação e do refinamento do discurso argumentativo demonstrativo que a análise crítica permite ao estudante elaborar.

Quanto ao Inciso IV do Art. 7 da Portaria 120, isto é, comunicação oral e escrita, tanto no ano de 2015 quanto no ano de 2016, indiferentemente à metodologia de ensino empregada, foi o objetivo máximo perseguido pela disciplina de Filosofia, por se caracterizar como a atividade fim do campo, a saber: o desenvolvimento do raciocínio lógico argumentativo, demonstrativo, seja na modalidade oral e/ ou escrita, privada, em um texto, ou em público, por meio de qualquer atividade de fala em coletivo.

Tal atividade só foi parcialmente não aplicada no ano de 2015, quando por motivos de habilitação dos estudantes a variados modelos de instrumentos de avaliação, se optou por provas de múltipla escolha tradicional ou de alternativas somatórias múltiplas, embora se saiba que esta última exige todas as habilidades interpretativas e de raciocínio lógico que o estudante adquiriu em sua vida escolar.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Nesse ponto se reforça também as habilidades de comunicação escrita em língua portuguesa, na norma culta, com vistas ao trabalho transdisciplinar do desenvolvimento das habilidades necessárias a uma comunicação oral e/ ou escrita de qualidade científica e, no caso, filosófica.

Quanto ao inciso V do Art. 7 da Portaria 120, tanto no ano de 2015 quanto no ano de 2016 o interesse e a dedicação do estudante em interagir para com os saberes apresentados pela disciplina nortearam completamente o trabalho didático-pedagógico, na medida em que seja por meio da pesquisa em grupo para seminários e os preparos posteriores a estes, seja por meio da participação ativa em sala, nos horários de atendimento presenciais ou por meio digital, o estudante tem a oportunidade de se esclarecer sobre dúvidas de leitura, de pesquisa, de debates entre autor e comentadores, os raciocínios que surgem em sala ou de vídeos-aula.

Sendo o produto disso, o demonstrado no instrumento de avaliação e seus avanços tanto na parte técnica, quanto aos conceitos apreendidos e interiorizados quanto na capacidade investigativa, hipotética, e da demonstração argumentativa de suas críticas ao autor e doxografia envolvidas, além da demonstração de apropriação dos métodos de estudo e de pesquisa, bem como das normas de escrita culta da língua portuguesa e a confecção de trabalhos acadêmicos regulamentada pelo IFPR.

Quanto ao Inciso VI do Art. 7 da Portaria 120, que versa sobre o princípio norteador do processo de avaliação, em se tratando de uma

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

hora/ aula semanal para a disciplina e se considerando todo o exposto relativo às habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, sob o estímulo e orientação do professor, e por se tratar de aulas em que se apresenta os autores da História da Filosofia e se lê suas cosmologias, objetivando identificar e compreender os problemas filosóficos inerentes às teses em questão, a participação do estudante é vital para o fluxo dinâmico da própria aula.

Sem a ativa participação do estudante, não apenas copiando o conteúdo disposto no quadro, mas anotando as observações dos raciocínios decorrentes das falas do professor e dos colegas, em ensaios interpretativos, e a vinda aos horários de atendimento presencial e/ ou a distância, para discussão e aprofundamentos teóricos e de leitura relativa às questões em foco **não se torna viável se atingir o objetivo das aulas de Filosofia quanto à formação de uma cidadania crítica e coautora de sua própria formação autônoma.**

Nesse particular, tanto o Inciso VI quanto ao VII, do Art. 7 da Portaria 120 são solidários e necessários, seja na metodologia de ensino e aprendizagem aplicada em 2015, seja na de 2016.

Em especial, quanto ao Inciso VII, dado as condições da aula curricular ser apenas uma hora/ aula semanal e o horário de atendimento vespertino não ser obrigatório, tanto quanto o atendimento digital a distância carecer da iniciativa do estudante, não há muito o que se assinalar, seja na metodologia aplicada em 2015 ou 2016, uma vez que sem pontualidade e presença na única aula semanal, de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

maneira regular e condizente com as regras da instituição, se torna **inviável o trabalho didático pedagógico.**

Quanto ao Inciso VIII do Art. 7 da Portaria 120, sobre solidariedade quanto à conduta discente, a organicidade do processo escolar se dá internamente à dinâmica social da sala, em que os sujeitos do conhecimento se organizam com base em critérios de afinidade e socializam os saberes individual ou em grupos.

No caso da metodologia aplicada no ano de 2015, as tradicionais questões relativas ao empenho dos indivíduo em trabalhos de grupo esteve naturalmente presente, ora favorecendo, ora comprometendo o desempenho coletivo. No entanto, em se considerando a avaliação universal posterior e as decorrentes das demais avaliações ao longo do processo, em nada comprometeu o rendimento individual dos sujeitos da aprendizagem, senão circunstancialmente, no que se refere às apresentações de grupo, se preservando, outrossim, os demonstrativos de desempenho e empenho individuais por meio das avaliações individuais.

#### **Referências:**

BRASIL . **Caderno de Vestibular da Universidade Federal do Paraná – UFPR** . Curitiba: UFPR, 2016.

\_\_\_\_\_ . **Caderno de Vestibular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR** . Curitiba: IFPR, 2015.

\_\_\_\_\_ . **Caderno de Candidatos ao Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM** . Brasília: IDEB, 2015.

\_\_\_\_\_ . **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996** . Brasília: Congresso Nacional, 2013.

\_\_\_\_\_ . **Parâmetros curriculares nacionais** . Brasília: MEC, 2013.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil** .  
Brasília: Senado Federal, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias** . Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **CNE/ da Câmara de Ensino Básico – CEB 39/ 2004**  
Brasília: Secretaria de Ensino Técnico, 2004.
- A., I. F. de B. **Carta a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR de Assis Chateaubriand** . Assis Chateaubriand: Carta do autor, 2016.
- HESÍODO (de Ascra) . **Teogonia** . São Paulo: Iluminuras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Os trabalhos e os dias** . São Paulo: Iluminuras, 1996.
- HOMERO . **A ilíada** . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- \_\_\_\_\_. **A odisseia** . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- PARANÁ . **Caderno de Vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE** . Cascavel: UNIOESTE, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Caderno de Vestibular por Processo Seletivo Seriado da Universidade Estadual de Maringá – PAS – UEM** . Maringá: UEM, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Caderno de Vestibular da Universidade Estadual de Londrina – UEL** . Londrina: UEL, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Caderno de Vestibular da UNESPAR** . Curitiba: UNESPAR, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Caderno de Vestibular da Universidade Estadual de Maringá – UEM** . Maringá: UEM, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Caderno de Vestibular da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO** . Guarapuava: UNICENTRO, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da educação Básica – Filosofia** .  
Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
- PROVETTI JR., José . **Currículo Lattes** . Brasília: CNPQ, 2016.
- Disponível através do link  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4719502P7>, consultado em 25/09/2016, às 17:06hs.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## BIBLIOGRAFIA

- AMARO, Hudson Siqueira & RODRIGUES, Isabel Cristina (Orgs.) . **História: metodologia de ensino** . Maringá: UEM, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires . **Filosofando: introdução à Filosofia** . São Paulo: Moderna, 2009.
- ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso *et ali* . **A Filosofia e seu ensino** . Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARIEL, Mário & PORTA, Gonzáles . **A Filosofia a partir de seus problemas** . São Paulo: Loyola, 2004.
- ASPIS, Renata Lima & GALLO, Sílvio . **Ensinar Filosofia: um livro para professores** . São Paulo: Atta, 2009.
- BELLINI, Luzia Marta & CANTOS, Jorge (Orgs.) . **Metodologia científica: construção de trabalhos de conclusão de curso** . Maringá: UEM, 2011.
- BORNHEIM, Gerd A. **Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais** . São Paulo: Globo, 2009.
- BRASIL . **Estatuto da criança e do adolescente** . Brasília: Congresso Nacional, 2006.
- BUZZI, Arcângelo R. . **Filosofia para principiantes: a existência humana no mundo** . Petrópolis: Vozes, 1998.
- CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire (Org.) . **Sociologia da educação: múltiplos olhares** . Maringá: UEM, 2009.
- CAMARGO, Janira Siqueira & ROSIN, Sheila Maria (Orgs.) . **Psicologia e educação: compartilhando saberes** . Maringá: UEM, 2009.
- \_\_\_\_\_ . **Psicologia da educação e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento** . Maringá: UEM, 2009.
- DIEZ, Carmen Lúcia Fornari & HORN, Geraldo Balduino . **Orientações para elaboração de projetos e monografias** . Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAPALBO, Creusa . **Seminário nacional sobre a interdisciplinaridade no ensino de Filosofia** . Rio de Janeiro: UERJ, 1994.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol & LOPES, Natalina Francisca Mezzari (Orgs.) . **Gestão do trabalho pedagógico** . Maringá: UEM, 2012.
- CHAUÍ, Marilena . **Iniciação à Filosofia** . São Paulo: Ática, 2011.
- COSTA, Célio Juvenal (Org.) . **Fundamentos filosóficos da educação** . Maringá: UEM, 2009.
- COTRIM, Gilberto & FERNANDES, Mirna . **Fundamentos de Filosofia** . São Paulo; Saraiva, 2010.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- FEITOSA, Vera Cristina . **Redação de textos científicos** . Campinas: Papirus, 1991.
- FREIRE, Paulo . **Paulo Freire: educar para transformar – Almanaque Histórico** . São paulo: Nova Cultural, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** . São Paulo UNESP, 2000.
- GHEDIN, Evandro . **Ensino de Filosofia no Ensino Médio** . São Paulo: Cortez, 2009.
- HAYDT, Regina Célia C. . **Curso de didática geral** . São Paulo: Ática, 2006.
- HORN, Geraldo Balduino (Org.) . **Discutindo textos filosóficos: conhecimento, ética, política e educação** . Curitiba: Chain, 2008.
- MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; BORGES, Anderson de Paula; KESTRING, Bernardo *et ali* . **Filosofia: Ensino Médio** . Curitiba, SEED/ PR, 2006.
- KOHAN, Walter O. **Filosofia: caminhos para o seu ensino** . Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- KOHAN, Walter Omar & LEAL, Bernardina (Orgs.) . **Filosofia para crianças: em debate** . Petrópolis: Vozes, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos . **O educador: quem é ele?** . São Paulo: website do autor, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** . São Paulo: Cortez, 2005.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich . **Textos sobre a educação e ensino** . São Paulo: Centauro, 2004.
- MEDEIROS, João Bosco . **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas** . São Paulo: Atlas, 2000.
- MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos & RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.) . **Escrita e ensino** . Maringá: UEM, 2010.
- PAIVA, Vanilda Pereira . **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista** . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- PARANÁ . **Avaliação escolar: um compromisso ético** . Curitiba: SEED/ PR, 1993.
- PARISI, Mário & COTRIM, Gilberto . **Trabalho dirigido de Filosofia** . São Paulo: Saraiva, 1977.
- PORTELA, Luis Cesar Yanzer (Org.) . **A Filosofia em curso** . Porto Alegre: UNIOESTE, 2012.



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- RAEYMAEKER, Luís de . **Introdução à Filosofia** . São Paulo: Herder, 1978.
- REZENDE, Antônio (Org.) . **Curso de Filosofia** . Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira . **História da educação no Brasil** . Petrópolis: Vozes, 1991.
- ROSSI, Edinéia Regina & NEVES, Fátima Maria (Orgs.) . **Fundamentos históricos da educação no Brasil** . Maringá: UEM, 2009.
- SILVA, Ana Cristina Teodoro & BELLINI, Luzia Marta (Orgs.) . **Iniciação à Ciência e à pesquisa** . Maringá: UEM, 2009.
- TELES, Maria Luiza Silveira . **Filosofia para jovens: uma iniciação à Filosofia** . Petrópolis: Vozes, 1999.



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 EBITT 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

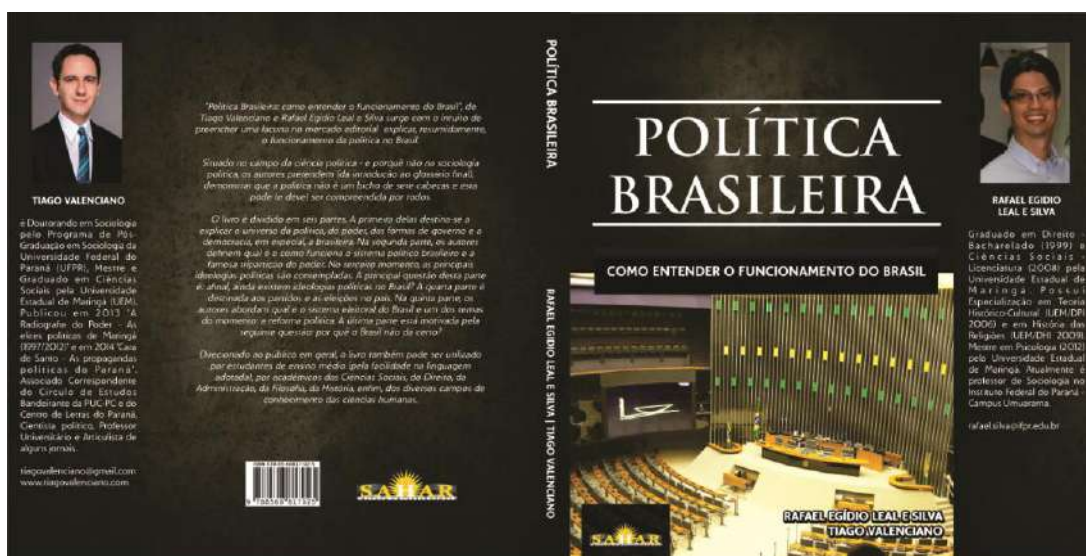
Por: José Provetti Junior É disse que fala a obra: propõe-se a apresentar os resultados de uma pesquisa em torno das bases filosóficas da visão popperiana do conhecimento, pois se supõe, através da obra de Popper, **O Mundo de Parmênides: ensaios sobre a ilustração pré-socrática (TWP)**, a ideia de retorno 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 Egídio 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



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

reflexão de seus autores, Tiago Valenciano e Rafael Egidio Leal e Silva.

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 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>47</sup>

&

Maira Nobre<sup>48</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

---

47 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.

48 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.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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.

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



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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.

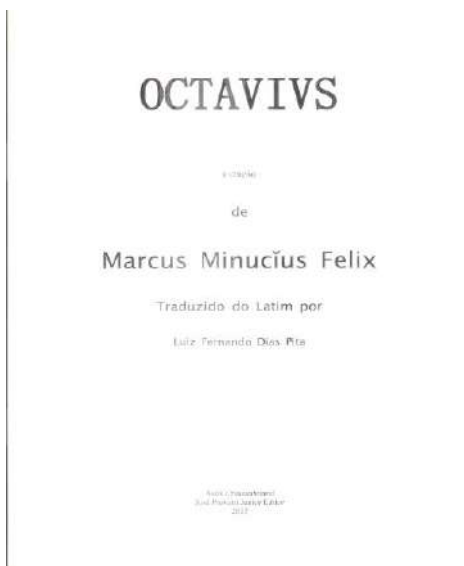
Há um link para Reportagens com professores e pesquisadores que já travaram conhecimento em alguma das atividades do Grupo de pesquisa. (Em construção). E um link para você se comunicar com a Coordenação Geral do Grupo de pesquisas e expor sua opinião e sugestões sobre o conteúdo do site.

Acesse e conheça os serviços públicos, estatais e gratuitos oferecidos pela equipe investigativa do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR!



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica



## 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 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



*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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?

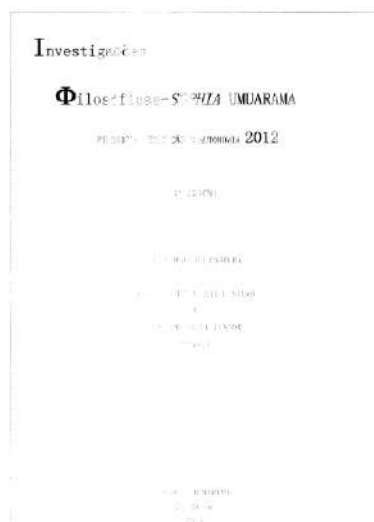
A obra se encontra disponível, gratuitamente, no sítio

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/#!ttulos/ch3p>



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica



**Investigações Filosóficas-Sophia: Umuarama – 2012 – Filosofia, Educação e Autonomia**

**Organizado por:**

**Alan Rodrigo Padilha**

**Rafael Egdio 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 Provetti 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 tentou-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



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estudar as bases do pensamento pré-socrático, as latências das noções de subjetividade e indivíduo ocidental sob a 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. Outubro/ 2017 – Virada Filosófica – UTFPR.

### **Próximas chamadas**

2. Janeiro/ 2018 – Avaliação da aprendizagem, ensino e educação.
3. Abril/2018 - Filosofia Política: cidadania e controle social.
4. Julho/ 2018 - História enquanto Ciência: problemas e encaminhamentos.

### **Informações através do sítio:**

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/>

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/>